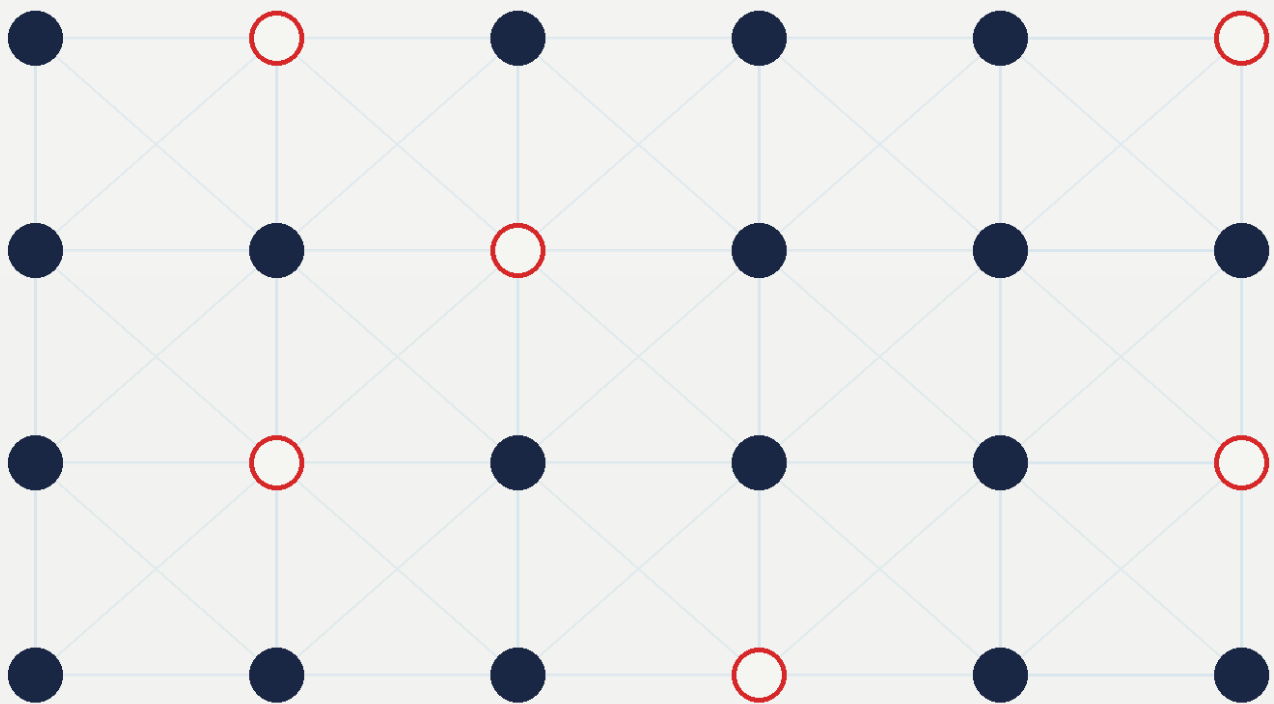


Lenguaje y Comunicación

con Integración de

Herramientas Digitales

para el Desarrollo de Habilidades Comunicativas



Autor

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Lenguaje y comunicación con integración de herramientas digitales

para el desarrollo de habilidades comunicativas

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Universidad de Guayaquil

Copyright © Editorial de Educación, Investigación y Cultura Académica

Copyright © 2026 by the Author

Publication Details

Title: Lenguaje y comunicación con integración de herramientas digitales para el desarrollo de habilidades comunicativas

Author: Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Publisher: Editorial de Educación, Investigación y Cultura Académica

Cover Design: Editorial de Educación, Investigación y Cultura Académica

Format: PDF

Pages: 122

Size: A4 (21 × 29.7 cm)

System Requirements: Adobe Acrobat Reader or compatible PDF viewer

Access: Online

Publication Date: Mayo 7, 2026

ISBN: 978-9907-9519-7-4

DOI: 10.5281/zenodo.20072923

Primera edición, 2026.

Publicado por Editorial de Educación, Investigación y Cultura Académica.

Esta obra ha sido sometida a un proceso de revisión por pares ciegos, cumpliendo con estándares académicos y editoriales de calidad bajo la supervisión de la editorial. La editorial garantiza la integridad de dicho proceso; sin embargo, el contenido, la veracidad y la precisión de los datos presentados son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la descarga, reproducción y distribución del libro en cualquier medio, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, no se realicen modificaciones y no se utilice con fines comerciales. Su uso está destinado a fines educativos y de divulgación académica.

® Lenguaje y comunicación con integración de herramientas digitales para el desarrollo de habilidades comunicativas

© 2026 Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Licencia y derechos de uso

La obra *Lenguaje y comunicación con integración de herramientas digitales para el desarrollo de habilidades comunicativas* está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Se permite la reproducción y distribución del material en cualquier medio o formato, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, no se utilice con fines comerciales y no se realicen obras derivadas.

Editorial de Educación, Investigación y Cultura Académica

Primera edición, 2026

*A todos los docentes,
cuya vocación transforma el conocimiento en aprendizaje.*

RESUMEN

La presente obra constituye una guía académica integral orientada a docentes universitarios que buscan articular los fundamentos del lenguaje y la comunicación con las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales en los entornos educativos contemporáneos. A través de diez capítulos cuidadosamente estructurados, el autor aborda desde las competencias comunicativas digitales hasta la ética y la ciudadanía en la era digital, pasando por la lectura y escritura en plataformas digitales, la producción de textos académicos con soporte tecnológico, las narrativas multimedia y las estrategias didácticas mediadas por tecnologías de la información y la comunicación.

Cada capítulo integra marcos teóricos actualizados procedentes de la lingüística aplicada, la semiótica, la pedagogía crítica y los estudios sobre tecnología educativa, complementados con ejemplos contextualizados en la realidad universitaria latinoamericana y orientaciones prácticas para el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por recursos digitales.

Palabras clave: *competencias comunicativas digitales, lenguaje y comunicación, herramientas digitales, educación superior, habilidades comunicativas, didáctica universitaria, TIC en educación.*

ABSTRACT

This work constitutes a comprehensive academic guide aimed at university educators who seek to articulate the theoretical foundations of language and communication with the possibilities offered by digital tools in contemporary educational environments. Through ten carefully structured chapters, the author addresses digital communicative competencies, reading and writing in digital platforms, the production of academic texts with technological support, multimedia narratives, didactic strategies mediated by information and communication technologies, and the ethical and civic dimensions of digital citizenship.

Each chapter integrates updated theoretical frameworks from applied linguistics, semiotics, critical pedagogy and educational technology studies, complemented by examples contextualized in the Latin American university reality and practical guidelines for the design of learning experiences mediated by digital resources.

Keywords: digital communicative competencies, language and communication, digital tools, higher education, communicative skills, university didactics, ICT in education.

PREFACIO

La comunicación humana ha experimentado una transformación sin precedentes en las últimas décadas. La irrupción de las tecnologías digitales no solo ha multiplicado los soportes a través de los cuales circula el lenguaje escrito, oral y visual, sino que ha generado nuevas modalidades híbridas en las que distintos sistemas semióticos se articulan de manera simultánea. Texto, imagen, sonido, video, animación, hipertexto e interactividad coexisten en un mismo espacio comunicativo, fenómeno que la investigación contemporánea ha denominado multimodalidad.

Esta obra nace de la convicción de que los docentes universitarios necesitan herramientas conceptuales y metodológicas sólidas para comprender, navegar y enseñar en estos nuevos entornos comunicativos. No basta con incorporar dispositivos tecnológicos al aula; es imprescindible desarrollar una comprensión profunda de cómo las herramientas digitales transforman los procesos de producción, circulación y recepción del conocimiento, así como las implicaciones que esas transformaciones tienen sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

El presente libro se organiza en diez capítulos que abordan de manera progresiva y articulada los principales ejes de esta problemática. Desde los fundamentos teóricos del lenguaje y la comunicación en la era digital hasta las dimensiones éticas y ciudadanas del uso de las tecnologías, cada capítulo ofrece marcos conceptuales actualizados, ejemplos contextualizados en la realidad educativa latinoamericana y orientaciones prácticas para el diseño de experiencias pedagógicas mediadas por lo digital.

La obra está dirigida, en primer lugar, a docentes universitarios comprometidos con la mejora continua de su práctica pedagógica; en segundo lugar, a investigadores interesados en las intersecciones entre comunicación, lenguaje y tecnología; y en tercer lugar, a estudiantes universitarios que buscan marcos teóricos sólidos para comprender los fenómenos comunicativos de la era digital.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
PREFACIO	viii
Fundamentos del Lenguaje y la Comunicación en la Era Digital	12
1.1.1 La naturaleza semiótica del lenguaje.....	14
1.1.2 Multimodalidad y nuevas literacidades digitales.....	15
1.1.3 Oralidad, escritura y digitalidad: una tríada en tensión	16
1.2.1 Del modelo lineal a los modelos sistémicos y participativos	17
1.2.2 La comunicación mediada por computadora y la interacción en red	18
1.2.3 El modelo de la comunicación en red y la participación distribuida	19
1.3.1 La universidad ante la transformación digital	20
1.3.2 Géneros discursivos universitarios en entornos digitales	20
1.3.3 Identidad docente y comunicación en la era digital	21
Reflexiones finales	22
Competencias Comunicativas en Entornos Digitales de Aprendizaje	23
2.1.1 De las competencias comunicativas clásicas a las competencias digitales.....	25
2.1.2 Dimensiones de la competencia comunicativa digital	26
2.1.3 Competencias comunicativas digitales y formación docente	27
2.2.1 Las plataformas de gestión del aprendizaje como entornos comunicativos	28
2.2.2 La retroalimentación como práctica comunicativa en entornos digitales	29
2.2.3 Comunicación sincrónica y asíncrona: oportunidades y desafíos pedagógicos	30
2.3.1 El concepto de mediación pedagógica en entornos digitales.....	31
2.3.2 Presencia docente y construcción de comunidad en entornos virtuales	32
2.3.3 Evaluación de competencias comunicativas digitales: criterios y desafíos	33
Reflexiones finales	33
Alfabetización Digital y Desarrollo del Pensamiento Crítico	35
3.1.1 Evolución del concepto de alfabetización	36
3.1.2 Dimensiones de la alfabetización digital en el contexto universitario.....	38
3.1.3 Brechas digitales y equidad en la alfabetización	39
3.2.1 El pensamiento crítico como competencia fundamental del siglo XXI.....	39
3.2.2 Infodemia, desinformación y posverdad en los entornos digitales	40
3.2.3 Herramientas cognitivas para la evaluación crítica de la información digital	41
3.3.1 El aula universitaria como espacio de práctica del pensamiento crítico.....	42
3.3.2 Integración del pensamiento crítico en la evaluación universitaria	43
3.3.3 El docente universitario como modelo de pensamiento crítico digital	43
Reflexiones finales	44
Lectura y Escritura en Plataformas Digitales	45

4.1.1 Transformaciones en las prácticas lectoras digitales	47
4.1.2 Lectura académica digital: estrategias y desafíos específicos	48
4.1.3 Formación de lectores críticos en entornos digitales universitarios	49
4.2.1 La escritura digital como práctica social mediada por tecnología	50
4.2.2 El proceso de escritura en entornos digitales colaborativos	51
4.2.3 Escritura académica y herramientas de inteligencia artificial generativa	51
4.3.1 El enfoque de géneros en la enseñanza de la escritura académica digital	52
4.3.2 La revisión y la retroalimentación entre pares en entornos digitales.....	53
4.3.3 Lectura y escritura digitales como prácticas de ciudadanía académica	53
Reflexiones finales	54
Producción de Textos Académicos con Herramientas Digitales.....	55
5.1.1 Modelos del proceso de escritura y su aplicación en contextos digitales	56
5.1.2 La escritura académica como proceso situado en comunidades disciplinares	58
5.1.3 Estrategias de planificación, textualización y revisión en entornos digitales	58
5.2.1 Procesadores de texto y su uso académico avanzado	59
5.2.2 Gestores de referencias bibliográficas en la escritura académica.....	60
5.2.3 Herramientas de escritura colaborativa y cocreación de textos académicos	61
5.3.1 El plagio en la era digital: formas, causas y consecuencias.....	62
5.3.2 La inteligencia artificial generativa en la escritura académica universitaria	63
5.3.3 Diseño de tareas que promuevan la producción textual auténtica	64
Reflexiones finales	64
Comunicación Oral y Presentaciones Digitales Efectivas	66
6.1.1 Del aula presencial a la pantalla: transformaciones de la comunicación oral.....	68
6.1.2 Géneros de comunicación oral digital en el contexto universitario	69
6.1.3 Voz, presencia y credibilidad en la comunicación oral digital	70
6.2.1 Principios de diseño visual para presentaciones académicas.....	71
6.2.2 Herramientas digitales para la producción de presentaciones académicas	72
6.2.3 La presentación oral como acto comunicativo integral	73
6.3.1 La retroalimentación en el desarrollo de competencias de comunicación oral.....	73
6.3.2 El podcast académico como recurso de aprendizaje y evaluación	75
6.3.3 Evaluación de la comunicación oral digital: criterios y modalidades.....	75
Reflexiones finales	76
Narrativas Digitales y Creación de Contenidos Multimedia	77
7.1.1 De la narrativa tradicional a la narrativa digital	79
7.1.2 Narrativa digital y construcción del conocimiento académico	80
7.1.3 La narración digital en primera persona: el storytelling académico	81
7.2.1 El video académico: producción y comunicación audiovisual	81
7.2.2 Infografías, visualizaciones de datos y comunicación visual académica	82
7.2.3 Contenido para redes sociales académicas y divulgación científica digital	83
7.3.1 El proyecto multimedia como estrategia de aprendizaje profundo.....	84
7.3.2 Derechos de autor, licencias y ética en la producción de contenidos digitales.....	85

7.3.3 Evaluación de producciones multimedia en contextos universitarios	85
Reflexiones finales	86
Estrategias Didácticas Mediadas por Tecnologías de la Información y Comunicación	87
8.1.1 La tecnología como instrumento de mediación pedagógica.....	89
8.1.2 Modelos de integración pedagógica de las TIC.....	90
8.1.3 La brecha entre la tecnología disponible y el uso pedagógico real	91
8.2.1 Aprendizaje invertido y aula invertida en entornos digitales	91
8.2.2 Aprendizaje basado en proyectos mediado por tecnología.....	92
8.2.3 Gamificación y aprendizaje basado en juegos digitales	93
8.3.1 Principios para el diseño de experiencias de aprendizaje digitales	94
8.3.2 La evaluación como componente del diseño pedagógico digital	95
8.3.3 Comunidades de práctica docente para la innovación pedagógica con TIC.....	95
Reflexiones finales	96
Evaluación de las Habilidades Comunicativas en Entornos Digitales	97
9.1.1 ¿Qué significa evaluar la comunicación digital?	98
9.1.2 Evaluación auténtica de habilidades comunicativas digitales	100
9.1.3 Los criterios de evaluación como herramienta pedagógica	100
9.2.1 Rúbricas para la evaluación de habilidades comunicativas digitales.....	101
9.2.2 El portafolio digital como instrumento de evaluación longitudinal	102
9.2.3 La evaluación entre pares y la coevaluación en entornos digitales	103
9.3.1 La retroalimentación formativa en entornos digitales	103
9.3.2 La autoevaluación como práctica de desarrollo metacognitivo.....	104
9.3.3 Hacia una cultura de evaluación formativa en la universidad digital	105
Reflexiones finales	106
Ética, Ciudadanía Digital y Uso Responsable de la Información	107
10.1.1 La ética comunicativa en la era digital: continuidades y transformaciones.....	108
10.1.2 Privacidad, vigilancia y derechos en los entornos digitales	110
10.1.3 Derechos de autor, propiedad intelectual y acceso al conocimiento	111
10.2.1 La responsabilidad ante la información: verificación y difusión.....	111
10.2.2 Discurso de odio, discriminación y violencia digital.....	112
10.2.3 Inteligencia artificial, automatización y responsabilidad ética	113
10.3.1 El concepto de ciudadanía digital y su dimensión pedagógica.....	114
10.3.2 Estrategias pedagógicas para la formación ética en comunicación digital	115
10.3.3 El docente universitario como modelo de ciudadanía digital	116
Reflexiones finales del capítulo y del libro	116
BIBLIOGRAFÍA	118

CAPÍTULO

1

Fundamentos del Lenguaje
y la Comunicación
en la Era Digital



Introducción

La relación entre el lenguaje y la comunicación humana ha sido objeto de estudio desde los albores de la filosofía antigua. Sin embargo, ninguna transformación histórica ha modificado tan profunda y aceleradamente las condiciones en que el lenguaje se produce, circula y se interpreta como la emergencia de las tecnologías digitales. En las últimas décadas, el mundo ha experimentado una reconfiguración radical de sus prácticas comunicativas, impulsada por la expansión de internet, la proliferación de dispositivos móviles, la generalización de las redes sociales y la incorporación masiva de herramientas digitales en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo, de manera especialmente significativa, la educación superior.

Ante este panorama, los docentes universitarios se encuentran en una posición particularmente relevante, pues actúan al mismo tiempo como, usuarios de estos entornos digitales, mediadores en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y agentes de reflexión crítica sobre los efectos que la tecnología genera en la cultura, el conocimiento y la comunicación. Comprender los fundamentos teóricos del lenguaje y la comunicación en la era digital no constituye un ejercicio puramente académico; es, más bien, una condición necesaria para ejercer con rigor, sensibilidad y responsabilidad la labor docente en contextos contemporáneos.

Este primer capítulo tiene como propósito central establecer los cimientos conceptuales sobre los que se construirá el resto del libro. Para ello, se examinan tres grandes dimensiones. En primer lugar, la naturaleza del lenguaje como sistema semiótico y las transformaciones que experimenta en el entorno digital; en segundo lugar, los principales modelos teóricos de la comunicación y su actualización ante las nuevas mediaciones tecnológicas; y en tercer lugar, las implicaciones concretas que estas transformaciones tienen en el contexto universitario contemporáneo.

El enfoque adoptado es de carácter expositivo-argumentativo, en el que se presentan los conceptos fundamentales con rigor teórico, pero siempre en diálogo con la realidad educativa que viven cotidianamente los docentes. La intención no es simplemente describir un estado de cosas, sino ofrecer herramientas conceptuales que permitan interpretar, problematizar y actuar de manera informada dentro de la complejidad comunicativa de la era digital.

1.1 El lenguaje como sistema semiótico y su transformación en entornos digitales

1.1.1 La naturaleza semiótica del lenguaje

El lenguaje constituye uno de los sistemas más complejos y fascinantes que la especie humana ha desarrollado. Lejos de ser un simple instrumento neutro de transmisión de información, el lenguaje es un sistema semiótico de múltiples capas en el que se articulan significados, relaciones sociales, visiones del mundo e identidades culturales. Esta perspectiva, heredera de la lingüística estructural y enriquecida por corrientes como la semiótica social, la pragmática, la sociolingüística y los estudios del discurso, permite comprender el lenguaje no como un fenómeno estático, sino como una práctica social dinámica, históricamente situada y en permanente transformación.

Desde la perspectiva estructuralista clásica, el lenguaje se organiza en torno a una red de relaciones diferenciadas entre signos, cuya unidad básica es la articulación de un significante y un significado, ambos contruidos de manera arbitraria por convención social. Sin embargo, esta descripción resulta insuficiente para dar cuenta de la riqueza del lenguaje en uso, razón por la cual las corrientes posteriores incorporaron dimensiones pragmáticas, cognitivas y culturales. La teoría de los actos de habla señaló que el lenguaje no solo describe realidades, sino que las construye, las transforma y las interpela; de modo que cuando alguien emite un enunciado, no realiza simplemente una operación lingüística abstracta, sino un acto social con efectos concretos en el mundo intersubjetivo.

Esta comprensión del lenguaje como práctica social adquiere especial relevancia al examinar los entornos digitales, pues en ellos el lenguaje se manifiesta bajo formas nuevas que desafían categorías analíticas tradicionales. La digitalización no solo ha multiplicado los soportes a través de los cuales circula el lenguaje escrito, oral o visual, sino que ha generado nuevas modalidades híbridas en las que distintos sistemas semióticos se articulan simultáneamente: texto, imagen, sonido, video, animación, hipertexto e interactividad coexisten en un mismo espacio comunicativo, fenómeno que la investigación contemporánea ha denominado multimodalidad.

Ejemplo en contexto: El lenguaje semiótico en un mensaje de WhatsApp académico

Considérese un mensaje enviado por un docente universitario a su grupo de estudiantes a través de una plataforma de mensajería instantánea: la comunicación puede incluir texto escrito en español formal, un emoji de señal de advertencia para destacar una fecha límite, una imagen capturada del calendario académico, un enlace al aula virtual y una nota de voz con instrucciones adicionales. Este único acto comunicativo moviliza simultáneamente al menos cinco sistemas semióticos diferentes: el lingüístico, el icónico, el visual, el auditivo y el hipertextual.

Analizar este ejemplo desde la semiótica social permite advertir que el docente no solo transmite información, sino que construye una determinada relación de autoridad y cercanía con sus estudiantes, establece jerarquías entre los elementos del mensaje y proyecta una identidad profesional específica a través de sus elecciones semióticas. Cada decisión comunicativa, esto es, qué incluir, en qué orden y con qué tono, es simultáneamente una decisión pedagógica y una expresión de poder dentro del vínculo educativo.

1.1.2 Multimodalidad y nuevas literacidades digitales

La multimodalidad constituye uno de los conceptos más productivos para entender las transformaciones que ha experimentado el lenguaje en la era digital. En los entornos comunicativos contemporáneos, el texto escrito ya no es el modo semiótico privilegiado ni exclusivo. Las pantallas digitales presentan de manera integrada elementos lingüísticos, visuales, auditivos y cinéticos que se combinan de formas inéditas para producir significado. Un mensaje en una plataforma de comunicación digital puede incluir texto escrito, emojis, imágenes estáticas o animadas, fragmentos de audio, enlaces a otros contenidos y elementos interactivos, todo ello en un mismo acto comunicativo.

Esta multimodalidad del lenguaje digital tiene implicaciones pedagógicas de gran alcance para los docentes universitarios. La enseñanza de la comunicación ya no puede limitarse al desarrollo de competencias en la lengua escrita o en la expresión oral convencional, sino que debe incorporar la comprensión y la producción de mensajes multimodales. Los estudiantes universitarios de hoy son, en su gran mayoría, usuarios habituales de entornos digitales, pero esto no significa necesariamente que posean una competencia crítica y reflexiva sobre los lenguajes que utilizan.

El concepto de nuevas literacidades plantea que las transformaciones culturales y tecnológicas de la contemporaneidad demandan nuevas formas de leer, escribir y

comunicarse que no pueden reducirse a las competencias tradicionales de la alfabetización convencional. Las nuevas literacidades incluyen la capacidad de navegar de manera crítica por entornos digitales complejos, producir y difundir contenidos en múltiples formatos, evaluar la credibilidad y la pertinencia de la información disponible en la red, y participar de manera reflexiva en comunidades virtuales de conocimiento.

Ejemplo en contexto: Evaluación de literacidad digital en el aula universitaria

Un docente de lengua y comunicación propone a sus estudiantes de primer año la siguiente tarea: localizar tres fuentes de información sobre un tema de su disciplina, una en formato de artículo académico en PDF, una en formato de video explicativo y una en formato de infografía publicada en una red social. Luego, deben comparar cómo cada formato organiza, prioriza y presenta la información, y cuáles son las fortalezas y limitaciones de cada modo para la comunicación académica.

Esta actividad activa de manera simultánea múltiples dimensiones de la literacidad digital: la búsqueda y selección crítica de fuentes, la lectura y comprensión de formatos multimodales y la reflexión metacomunicativa sobre las convenciones de cada género. Al mismo tiempo, evidencia con claridad cuáles son las brechas en la formación comunicativa de los estudiantes y permite al docente diseñar intervenciones pedagógicas más precisas.

1.1.3 Oralidad, escritura y digitalidad: una tríada en tensión

A lo largo de la historia de la comunicación humana, los investigadores han identificado distintas épocas marcadas por el predominio de ciertos modos de expresión. La distinción entre culturas orales y culturas escritas resulta especialmente pertinente para comprender la singularidad del momento actual. La escritura, al fijar el discurso en el tiempo y el espacio, generó modos de pensamiento analítico, lineal y abstracto que influyeron profundamente en el desarrollo de la ciencia, la filosofía y la educación formal. La imprenta amplificó estos efectos al democratizar el acceso a los textos escritos y consolidar las culturas letradas en las sociedades modernas.

La digitalización ha inaugurado un nuevo momento en esta historia, que algunos investigadores han caracterizado como una segunda oralidad o como la emergencia de una tercera cultura comunicativa. Los entornos digitales combinan rasgos propios de la oralidad, como la inmediatez, la dialogicidad, la gestualidad y la afectividad, con rasgos propios de la escritura, como la permanencia y la posibilidad de revisión del discurso. Esta

hibridación produce formas expresivas inéditas que desafían las categorías analíticas tradicionales.

Para el docente universitario, reconocer esta tríada supone comprender que sus estudiantes no llegan a las aulas como páginas en blanco, sino como usuarios competentes de prácticas comunicativas digitales que, aunque diferentes a las académicas, constituyen recursos expresivos legítimos y complejos. El reto pedagógico consiste en tender puentes entre estas distintas culturas comunicativas y en acompañar a los estudiantes en el desarrollo de competencias que les permitan moverse con fluidez y pensamiento crítico entre ellas.

1.2 Modelos teóricos de la comunicación y su actualización ante la mediación tecnológica

1.2.1 Del modelo lineal a los modelos sistémicos y participativos

La historia de la teoría de la comunicación puede leerse como un progresivo desplazamiento desde modelos lineales y mecanicistas hacia concepciones más complejas, sistémicas e interactivas. El modelo telegráfico, que concebía la comunicación como la simple transferencia de un mensaje desde un emisor hacia un receptor a través de un canal, dominó el pensamiento comunicacional durante décadas y dejó huellas profundas en la manera en que la comunicación fue abordada pedagógicamente en las instituciones educativas.

Sin embargo, muy pronto resultó evidente que este modelo era insuficiente para capturar la complejidad real de los intercambios comunicativos humanos. Las corrientes funcionalistas comenzaron a preguntar por los efectos sociales de los medios de comunicación, mientras que las teorías cibernéticas introdujeron el concepto de retroalimentación, reconociendo que la comunicación no es un proceso unidireccional sino un ciclo en el que el receptor participa activamente en la construcción del significado. Paralelamente, las tradiciones semiológicas y sociolingüísticas pusieron el acento en el papel del contexto, el código compartido, las convenciones culturales y las asimetrías de poder en la producción e interpretación de los mensajes.

La teoría crítica aportó una dimensión política y ética al estudio de la comunicación, señalando que los medios no son neutrales sino que reflejan y reproducen relaciones de poder, ideologías y estructuras de dominación. Esta perspectiva resulta particularmente relevante en el contexto digital, donde la concentración del control de las plataformas en pocas corporaciones transnacionales plantea interrogantes fundamentales sobre el acceso democrático a la información.

Ejemplo en contexto: Del modelo lineal al modelo en red: el foro universitario virtual

En una clase magistral tradicional, la comunicación responde al modelo lineal: el docente emite el mensaje y los estudiantes lo reciben. En contraste, un foro de discusión asíncrono en una plataforma de gestión del aprendizaje articula un modelo radicalmente diferente: cada participante es a la vez emisor y receptor; los mensajes persisten en el tiempo y pueden ser respondidos y reinterpretados por cualquier miembro del grupo; las jerarquías comunicativas se flexibilizan, aunque no desaparecen.

Este contraste ilustra cómo la elección de un medio o plataforma no es una decisión meramente técnica, sino una decisión pedagógica con implicaciones directas sobre las relaciones de poder, la distribución del protagonismo comunicativo y las posibilidades de construcción colaborativa del conocimiento en el aula universitaria.

1.2.2 La comunicación mediada por computadora y la interacción en red

La emergencia de internet y las redes digitales generó un nuevo campo de investigación denominado comunicación mediada por computadora, que buscó examinar las particularidades de los intercambios comunicativos que se producen a través de dispositivos tecnológicos y plataformas digitales. Este campo ha evolucionado enormemente al compás del desarrollo tecnológico, pasando de centrarse en los correos electrónicos y los foros de discusión a abordar la comunicación en redes sociales, plataformas de streaming y sistemas de mensajería instantánea.

Uno de los debates más productivos dentro de este campo ha sido el que gira en torno a la pregunta de si la comunicación digital es cualitativamente diferente de la comunicación presencial. Los primeros investigadores tendían a enfatizar las limitaciones de la comunicación digital, en particular la reducción de las claves no verbales. Sin embargo, la

evidencia acumulada sugiere que los usuarios han desarrollado sofisticadas estrategias para compensar estas limitaciones y que los entornos digitales poseen sus propias formas de expresividad emocional e identitaria.

1.2.3 El modelo de la comunicación en red y la participación distribuida

El modelo comunicativo que mejor describe las dinámicas de la era digital contemporánea es el modelo en red, caracterizado por la horizontalidad, la desintermediación y la participación distribuida. Internet ha hecho posible que cualquier persona con acceso a la red pueda convertirse en productor y difusor de contenidos, lo que ha transformado radicalmente las estructuras de producción y consumo de información.

Esta democratización potencial de la comunicación presenta, sin embargo, una cara oculta. La proliferación de fuentes ha generado fenómenos como la infoxicación, la desinformación, la polarización en burbujas algorítmicas y la circulación viral de contenidos falsos. La arquitectura de las principales plataformas digitales, diseñada con lógicas comerciales orientadas a maximizar el tiempo de permanencia de los usuarios, tiende a favorecer el contenido emocionalmente impactante sobre el riguroso.

Ejemplo en contexto: Burbuja algorítmica y comunicación universitaria

Un estudiante de ciencias de la comunicación que utiliza habitualmente redes sociales para informarse puede estar expuesto, sin saberlo, de manera casi exclusiva a perspectivas afines a sus propias creencias previas, como resultado de los mecanismos de personalización algorítmica. Si el docente propone un debate sobre libertad de expresión en entornos digitales sin haber trabajado previamente la noción de burbuja algorítmica, los estudiantes percibirán como neutrales y completos puntos de vista que en realidad son parciales.

Este ejemplo ilustra por qué la formación en comunicación digital debe incluir el cultivo de una actitud crítica y reflexiva ante los mecanismos que organizan y filtran la información en los entornos digitales contemporáneos. El docente universitario cumple un papel pedagógico insustituible como mediador entre el estudiante y la complejidad de los ecosistemas comunicativos digitales.

1.3 La comunicación digital en el entorno universitario contemporáneo

1.3.1 La universidad ante la transformación digital

La institución universitaria ha sido a lo largo de su historia un espacio de producción, conservación y transmisión del conocimiento legítimo. Sin embargo, la irrupción de las tecnologías digitales ha puesto en tensión algunos de los supuestos fundamentales sobre los que esa institución se ha construido, entre ellos la centralidad del libro como soporte privilegiado del saber, la figura del docente como autoridad epistémica única, la delimitación clara entre el espacio del aula y el mundo exterior, y la linealidad del currículo como secuencia ordenada de saberes que deben ser transmitidos y evaluados.

La pandemia de COVID-19 aceleró de manera dramática un proceso de transformación que ya estaba en curso. La experiencia de la enseñanza remota de emergencia expuso tanto las potencialidades como las limitaciones de los entornos digitales para el aprendizaje; al mismo tiempo, puso de manifiesto las profundas desigualdades en el acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos que siguen marcando las brechas educativas en América Latina y en el mundo.

1.3.2 Géneros discursivos universitarios en entornos digitales

Uno de los aspectos más concretos en los que la transformación digital impacta la vida universitaria es la modificación de los géneros discursivos que estructuran la comunicación académica. La universidad produce y consume géneros discursivos propios, como la clase magistral, el seminario, la exposición oral, el ensayo académico, el artículo científico, la tesis y la monografía, entre otros. La incorporación de entornos digitales ha generado una expansión considerable de este repertorio, que incluye foros de discusión virtual, blogs académicos, podcasts educativos, videolecciones, portafolios digitales e infografías académicas, todos ellos formatos igualmente legítimos en el espacio universitario.

Estos nuevos géneros no son simplemente versiones digitales de los géneros tradicionales, sino que poseen características propias que responden a las posibilidades y restricciones de los medios digitales. Para los docentes universitarios, la familiarización con ellos es indispensable no solo para su propio desempeño comunicativo, sino también para poder orientar a sus estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas adecuadas.

Ejemplo en contexto: El blog académico como género discursivo emergente

Una docente de lingüística aplicada incorpora la escritura de un blog académico colectivo como actividad evaluable en su asignatura de redacción universitaria. Cada semana, un grupo diferente de estudiantes publica una entrada sobre un tema relacionado con los contenidos del curso, y los demás integrantes comentan de manera argumentada las publicaciones de sus compañeros. Al final del semestre, el blog acumula más de cuarenta entradas que constituyen un registro detallado del desarrollo del pensamiento de los estudiantes a lo largo del curso.

Lo que esta experiencia pone de manifiesto es que el blog académico no es simplemente un ensayo escrito en una pantalla: tiene sus propias convenciones de extensión, tono, relación con el lector e integración de hipervínculos. Dominar este género requiere un proceso formativo específico que el docente debe diseñar con intencionalidad pedagógica.

1.3.3 Identidad docente y comunicación en la era digital

La identidad del docente se construye, en parte significativa, a través de sus prácticas comunicativas. Todas estas dimensiones se ven modificadas de maneras complejas cuando la comunicación se traslada o se amplía hacia entornos digitales. La presencia digital de los docentes universitarios se construye a través de múltiples plataformas, entre ellas los correos electrónicos institucionales, las intervenciones en plataformas de aprendizaje virtual, la participación en redes académicas y eventualmente la producción de contenidos multimedia. Cada uno de estos espacios demanda competencias comunicativas específicas y plantea decisiones sobre la imagen proyectada, el grado de formalidad adoptado y los límites entre lo profesional y lo privado.

Finalmente, es preciso reconocer que la transformación digital de la comunicación universitaria no afecta por igual a todos los actores. Las diferencias generacionales, de género, de origen cultural y socioeconómico configuran accesos y relaciones con la tecnología profundamente heterogéneos. Un enfoque pedagógico riguroso debe incorporar una perspectiva de equidad e inclusión que atienda estas diferencias y trabaje activamente para reducir las brechas que pueden convertirse en nuevas formas de exclusión educativa.

Reflexiones finales

El recorrido conceptual realizado a lo largo de este primer capítulo permite extraer conclusiones que sirven como punto de partida para las reflexiones que se desarrollarán en los capítulos siguientes. En primer lugar, resulta evidente que el lenguaje en la era digital ha experimentado una transformación profunda y multidimensional que exige nuevas categorías analíticas y nuevas competencias pedagógicas. La multimodalidad, la hibridación entre oralidad y escritura, la emergencia de nuevos géneros discursivos y la proliferación de contextos comunicativos digitales constituyen fenómenos que demandan una mirada teóricamente informada y pedagógicamente comprometida.

En segundo lugar, los modelos teóricos de la comunicación siguen siendo herramientas valiosas para entender las dinámicas comunicativas digitales, siempre y cuando se actualicen y se articulen con las contribuciones específicas de los estudios sobre comunicación mediada por tecnología. El paso de los modelos lineales a los modelos en red no supone el abandono de las preguntas fundamentales sobre el sentido, el poder y la identidad en la comunicación, sino su reformulación en un contexto de mayor complejidad.

Por último, es fundamental subrayar que la transformación de la comunicación en la era digital no es un fenómeno puramente técnico, sino profundamente humano, social y político. Las decisiones sobre cómo enseñar, qué herramientas utilizar, qué géneros discursivos cultivar y cómo gestionar la propia identidad digital involucran valores, visiones del mundo y compromisos éticos que no pueden ser dejados de lado en ningún proyecto pedagógico serio.

CAPÍTULO

2

Competencias Comunicativas *en Entornos Digitales* **de Aprendizaje**



Introducción

El desarrollo de competencias comunicativas ha sido históricamente uno de los objetivos centrales de la educación formal. Sin embargo, la expansión de los entornos digitales de aprendizaje ha redefinido de manera sustancial el alcance, el contenido y las modalidades de estas competencias. En la actualidad, comunicarse de manera eficaz en el contexto universitario ya no significa únicamente dominar las convenciones de la escritura académica o la expresión oral en el aula; implica también navegar con destreza por plataformas digitales, producir e interpretar mensajes en formatos multimodales, colaborar de manera asíncrona con compañeros y docentes, y gestionar con responsabilidad la propia presencia comunicativa en los entornos en línea.

Este capítulo examina las competencias comunicativas en los entornos digitales de aprendizaje desde una perspectiva que integra el rigor teórico con la reflexión pedagógica. Se parte de la premisa de que las competencias comunicativas digitales no son simples extensiones tecnológicas de las competencias comunicativas tradicionales, sino configuraciones nuevas que responden a lógicas, demandas y posibilidades inéditas. Para los docentes universitarios, comprender esta distinción es fundamental, pues de ella dependen tanto el diseño de las experiencias de aprendizaje como los criterios con que se evalúa la comunicación de los estudiantes en contextos digitales.

El capítulo se organiza en torno a tres ejes temáticos. En primer lugar, se ofrece un marco conceptual que delimita y articula las principales competencias comunicativas digitales; en segundo lugar, se analiza el papel de las plataformas de gestión del aprendizaje como espacios de desarrollo de estas competencias; y en tercer lugar, se reflexiona sobre el rol del docente universitario como mediador en los procesos de adquisición y fortalecimiento de competencias comunicativas digitales en sus estudiantes.

2.1 Marco conceptual de las competencias comunicativas digitales

2.1.1 De las competencias comunicativas clásicas a las competencias digitales

El concepto de competencia comunicativa fue acuñado en el ámbito de la lingüística aplicada para superar las limitaciones de la noción chomskiana de competencia lingüística, que reducía el conocimiento del hablante a la gramática de su lengua. Frente a esta perspectiva, la noción de competencia comunicativa incorporó el conocimiento de las reglas de uso apropiado del lenguaje en contextos sociales específicos, es decir, el saber cuándo hablar, con quién, sobre qué temas, de qué manera y con qué propósitos. Desde entonces, el concepto ha sido ampliado y enriquecido por múltiples tradiciones teóricas, hasta convertirse en un constructo multidimensional que integra componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos y pragmáticos.

En el contexto de los entornos digitales de aprendizaje, este constructo adquiere dimensiones adicionales que no pueden ignorarse. La competencia comunicativa digital no se agota en el saber usar las herramientas tecnológicas disponibles; implica también la capacidad de seleccionar el medio o la plataforma más adecuada para cada propósito comunicativo, de adaptar el registro y el estilo discursivo a las convenciones de cada entorno digital, de gestionar la interacción con audiencias diversas y a menudo invisibles, y de evaluar críticamente tanto la información que se recibe como los efectos de la comunicación que se produce.

Esta ampliación del concepto de competencia comunicativa plantea desafíos pedagógicos significativos. Los docentes universitarios no solo deben dominar estas competencias en su propia práctica profesional, sino que también deben ser capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan su desarrollo en los estudiantes. Ello exige, en primer lugar, una comprensión clara de cuáles son las dimensiones específicas de la competencia comunicativa digital y cómo se articulan entre sí.

Ejemplo en contexto: Competencia comunicativa digital en acción: el correo electrónico académico

Un estudiante universitario necesita solicitar una prórroga para la entrega de su trabajo final. Tiene a su disposición múltiples canales: puede enviar un mensaje de texto informal por WhatsApp, publicar un comentario en el foro del aula virtual, escribir un correo electrónico formal o llamar directamente al docente. Elegir el canal adecuado, adaptar el registro al contexto institucional y estructurar el mensaje de manera que resulte claro, respetuoso y persuasivo son acciones que movilizan simultáneamente dimensiones lingüísticas, pragmáticas y digitales de la competencia comunicativa.

Cuando los estudiantes no han desarrollado esta competencia de manera suficiente, suelen cometer errores que van más allá de la corrección gramatical: utilizan un tono excesivamente informal en canales formales, no explicitan el propósito del mensaje, omiten datos relevantes o eligen un canal inadecuado para la situación. El docente que reconoce estos errores como síntomas de un déficit en la competencia comunicativa digital puede diseñar intervenciones pedagógicas específicas, en lugar de limitarse a corregir la forma del mensaje sin atender a su dimensión pragmática y contextual.

2.1.2 Dimensiones de la competencia comunicativa digital

La investigación en el campo de la comunicación educativa digital ha propuesto diversas taxonomías para organizar las dimensiones de la competencia comunicativa digital. Entre las más influyentes en el contexto hispanohablante se encuentran las propuestas que articulan tres grandes planos, a saber, el plano instrumental, el plano pragmático-discursivo y el plano crítico-reflexivo.

El plano instrumental comprende el conjunto de habilidades técnicas necesarias para operar eficazmente en entornos digitales, tales como el manejo de plataformas de gestión del aprendizaje, el uso de herramientas de edición y producción de contenidos, la gestión de archivos y la navegación en repositorios de información. Si bien este plano es condición necesaria para la comunicación digital, no resulta suficiente para garantizar una comunicación eficaz y responsable. Un estudiante puede dominar técnicamente una plataforma de videoconferencia y carecer, sin embargo, de las habilidades discursivas necesarias para comunicarse de manera efectiva a través de ella.

El plano pragmático-discursivo incluye la capacidad de seleccionar los géneros y formatos discursivos más adecuados para cada situación comunicativa digital, de adaptar el registro y el estilo a las convenciones de cada plataforma, de construir argumentos coherentes y

bien estructurados en formatos hipertextuales, y de gestionar la interacción con audiencias diversas en tiempo real o de manera asíncrona. Este plano es el que mayor atención pedagógica requiere en los contextos universitarios, dado que es donde con mayor frecuencia se identifican las brechas entre las competencias de los estudiantes y las demandas de la comunicación académica digital.

El plano crítico-reflexivo, finalmente, implica la capacidad de evaluar la calidad y la confiabilidad de la información que circula en los entornos digitales, de reconocer los intereses y las lógicas que organizan la arquitectura de las plataformas, de reflexionar sobre los efectos de la propia comunicación digital en las audiencias y en los contextos sociales, y de tomar decisiones éticas y responsables sobre qué comunicar, cómo y a través de qué canales.

Ejemplo en contexto: Los tres planos en una tarea de exposición oral virtual

Un docente asigna a sus estudiantes la presentación oral de un trabajo de investigación a través de una plataforma de videoconferencia, con la condición de que cada grupo elabore además una presentación de diapositivas digitales y un breve video de síntesis para compartir en el aula virtual.

Esta única tarea activa los tres planos de la competencia comunicativa digital de manera simultánea. En el plano instrumental, los estudiantes deben dominar la plataforma de videoconferencia, el software de presentaciones y la herramienta de edición de video. En el plano pragmático-discursivo, deben adaptar su discurso oral a las condiciones del entorno virtual, estructurar la presentación de diapositivas de manera clara y visualmente atractiva, y sintetizar los hallazgos principales en un formato audiovisual breve. En el plano crítico-reflexivo, deben evaluar qué información incluir y cuál omitir, cómo representar éticamente las fuentes consultadas y cómo adecuar el tono y el contenido a una audiencia académica.

2.1.3 Competencias comunicativas digitales y formación docente

El desarrollo de competencias comunicativas digitales no es un proceso que ocurra de manera espontánea por el simple contacto con los entornos tecnológicos; requiere, como todo proceso de aprendizaje complejo, de una orientación pedagógica intencionada, de oportunidades sistemáticas de práctica reflexiva y de retroalimentación oportuna y pertinente. Esta constatación tiene implicaciones directas para la formación docente, pues

supone que los profesores universitarios necesitan no solo desarrollar sus propias competencias comunicativas digitales, sino también aprender a enseñarlas de manera explícita y sistemática.

La formación docente en competencias comunicativas digitales debe abordar tanto el dominio de herramientas y plataformas específicas como el desarrollo de una mirada pedagógica sobre los procesos de comunicación en entornos digitales. Esto implica aprender a diseñar tareas que activen de manera intencional distintas dimensiones de la competencia comunicativa digital, a evaluar estas competencias con criterios claros y transparentes, y a proporcionar retroalimentación que ayude a los estudiantes a tomar conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora como comunicadores digitales.

2.2 Desarrollo de competencias comunicativas en plataformas LMS

2.2.1 Las plataformas de gestión del aprendizaje como entornos comunicativos

Los sistemas de gestión del aprendizaje, conocidos por sus siglas en inglés como LMS (Learning Management Systems), se han convertido en el entorno comunicativo central de la educación superior en modalidades virtuales e híbridas. Plataformas como Moodle, Blackboard, Canvas o Google Classroom estructuran de manera determinante las posibilidades y los límites de la comunicación entre docentes y estudiantes, configurando lo que podría denominarse la arquitectura comunicativa del aprendizaje digital.

Esta arquitectura no es neutral. Las herramientas y funcionalidades que cada plataforma ofrece, los formatos que prioriza, la organización de los espacios de interacción y los mecanismos de retroalimentación que facilita reflejan opciones de diseño que tienen consecuencias directas sobre la naturaleza de los intercambios comunicativos que se producen en ellas. Un docente que conoce en profundidad la arquitectura comunicativa de la plataforma que utiliza puede aprovechar sus potencialidades pedagógicas de manera mucho más eficaz que quien la usa de manera puramente instrumental, sin reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de cada opción de diseño.

En términos generales, las plataformas LMS ofrecen tres grandes tipos de espacios comunicativos. El primero engloba los espacios de transmisión de información, como los repositorios de materiales, las videolecciones y los anuncios; los espacios de interacción sincrónica, como las videoconferencias y los chats en tiempo real; y los espacios de interacción asíncrona, como los foros de discusión, los wikis colaborativos y los sistemas de entrega y retroalimentación de tareas. Cada uno de estos espacios favorece el desarrollo de diferentes dimensiones de la competencia comunicativa digital y demanda estrategias pedagógicas específicas.

Ejemplo en contexto: Diseño comunicativo de un foro de discusión en Moodle

Una docente de filosofía del lenguaje diseña un foro de discusión en Moodle sobre el impacto de las redes sociales en el debate público. En lugar de formular una pregunta abierta genérica, estructura el foro en tres rondas secuenciales: en la primera, cada estudiante debe publicar una posición argumentada de no más de doscientas palabras; en la segunda, debe comentar de manera crítica y constructiva al menos dos publicaciones de compañeros; en la tercera, debe sintetizar cómo evolucionó su posición inicial a partir de los comentarios recibidos.

Este diseño activa de manera progresiva distintas competencias comunicativas: la argumentación escrita concisa, la lectura analítica de los textos de pares, la escritura crítica y respetuosa en respuesta a otras opiniones, y la reflexión metacomunicativa sobre el propio proceso de aprendizaje. Además, el formato secuencial obliga a los estudiantes a leer antes de escribir, lo que combate la tendencia habitual a publicar sin haber revisado las contribuciones de los demás.

2.2.2 La retroalimentación como práctica comunicativa en entornos digitales

La retroalimentación constituye uno de los procesos comunicativos más determinantes para el aprendizaje y, al mismo tiempo, uno de los más complejos de gestionar en entornos digitales. En los contextos presenciales, la retroalimentación puede ser inmediata, multimodal y sensible a las reacciones del interlocutor; en los entornos digitales asíncronos, en cambio, la retroalimentación suele ser diferida, predominantemente textual y sin posibilidad de ajuste en tiempo real ante las respuestas del receptor.

Estas características del entorno digital exigen que la retroalimentación escrita en plataformas LMS sea especialmente cuidadosa en su diseño: debe ser suficientemente

específica para resultar útil, suficientemente clara para evitar malentendidos y suficientemente positiva en su tono para no desmotivar al estudiante. La investigación en el campo de la retroalimentación educativa ha identificado que la retroalimentación más efectiva no es la que simplemente señala errores, sino la que orienta al estudiante sobre cómo mejorar, formula preguntas que invitan a la reflexión y reconoce explícitamente los avances logrados.

En los entornos digitales, la retroalimentación puede tomar formas diversas, como los comentarios escritos en los márgenes de un documento, las grabaciones de audio o video con observaciones sobre el trabajo del estudiante, rúbricas con criterios explícitos y niveles de desempeño claramente definidos, o retroalimentación entre pares estructurada a través de la plataforma. Cada una de estas modalidades tiene sus propias fortalezas y limitaciones, y la elección entre ellas debe responder a criterios pedagógicos deliberados.

2.2.3 Comunicación sincrónica y asíncrona: oportunidades y desafíos pedagógicos

Una de las decisiones pedagógicas más importantes que deben tomar los docentes en entornos digitales de aprendizaje es la relativa a la distribución entre comunicación sincrónica y asíncrona. Cada modalidad ofrece oportunidades distintas para el desarrollo de competencias comunicativas y plantea desafíos específicos que deben ser gestionados con inteligencia pedagógica.

La comunicación sincrónica, a través de videoconferencias o chats en tiempo real, favorece la inmediatez de la interacción, la construcción del vínculo afectivo entre los participantes y el desarrollo de competencias de comunicación oral y escrita en tiempo real. Sin embargo, también puede generar altos niveles de fatiga digital, limitar la participación de estudiantes con conexiones inestables o con dificultades para expresarse en tiempo real, y reducir las oportunidades de reflexión pausada que favorecen la profundidad del pensamiento.

La comunicación asíncrona, por su parte, permite la reflexión antes de responder, favorece la participación de estudiantes introvertidos o con estilos de aprendizaje más reflexivos, y genera registros escritos de los intercambios que pueden ser revisados y analizados en cualquier momento. Sin embargo, también puede generar sensaciones de aislamiento, dificultar la construcción del vínculo pedagógico y requerir habilidades específicas de escritura académica que no todos los estudiantes poseen en igual medida.

Ejemplo en contexto: Combinación estratégica de comunicación sincrónica y asíncrona

Un docente de comunicación organizacional diseña su asignatura en modalidad híbrida combinando deliberadamente sesiones sincrónicas y actividades asíncronas. Las sesiones de videoconferencia semanales se dedican exclusivamente a la discusión de casos y a la resolución de dudas, mientras que la presentación de contenidos teóricos se realiza a través de videolecciones pregrabadas disponibles en la plataforma. Los foros de discusión asíncronos permiten a los estudiantes profundizar en los temas antes de cada sesión sincrónica, de manera que estas últimas puedan aprovecharse para la reflexión crítica y el debate, en lugar de destinarse a la transmisión de información.

Esta distribución deliberada entre modalidades sincrónicas y asíncronas maximiza las fortalezas de cada una: la profundidad reflexiva de la escritura asíncrona y la vivacidad del intercambio oral sincrónico se complementan para generar una experiencia de aprendizaje comunicativamente rica y pedagógicamente coherente.

2.3 El docente como mediador de competencias comunicativas digitales

2.3.1 El concepto de mediación pedagógica en entornos digitales

La noción de mediación pedagógica, heredera de la tradición vygotskiana, adquiere particular relevancia en los entornos digitales de aprendizaje. En estos contextos, el docente no es simplemente un transmisor de información ni un facilitador pasivo de la actividad de los estudiantes; es un mediador activo que orienta, problematiza, retroalimenta y enriquece los procesos de aprendizaje a través de intervenciones comunicativas deliberadas y estratégicas. La calidad de esta mediación depende, en gran medida, de la competencia comunicativa digital del propio docente.

Un docente que media con eficacia en entornos digitales no solo domina las herramientas tecnológicas disponibles, sino que también es capaz de diseñar secuencias de interacción que progresivamente amplíen la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes en el plano comunicativo. Esto implica formular preguntas que inviten a la profundización del pensamiento, modelar explícitamente las prácticas comunicativas esperadas, proporcionar

andamiajes que apoyen a los estudiantes mientras desarrollan competencias nuevas, y retirar progresivamente ese apoyo a medida que los estudiantes adquieren mayor autonomía comunicativa.

Ejemplo en contexto: Modelado explícito de la escritura académica digital

Una docente de metodología de la investigación observa que sus estudiantes tienen dificultades para redactar comentarios académicos en el foro de discusión de la plataforma: sus intervenciones son demasiado coloquiales, no argumentan con evidencias y no dialogan de manera efectiva con las publicaciones de sus compañeros. En lugar de limitarse a señalar estos problemas en la retroalimentación, decide dedicar la primera sesión sincrónica del semestre a modelar explícitamente cómo se escribe un comentario académico efectivo en un foro digital.

Para ello, proyecta en pantalla dos ejemplos contrastantes de comentarios de foro: uno de baja calidad comunicativa y uno que cumple con los criterios esperados. Analiza con los estudiantes las diferencias entre ambos, identificando los recursos discursivos que hacen efectivo al segundo: la estructura argumental, las referencias a fuentes, el tono respetuoso y académico, y la conexión explícita con las ideas del interlocutor. Finalmente, los estudiantes practican en pequeños grupos la redacción de comentarios con estos criterios antes de publicarlos en el foro. Este proceso de modelado explícito, seguido de práctica guiada, representa una mediación pedagógica sofisticada que va más allá del simple uso de la plataforma.

2.3.2 Presencia docente y construcción de comunidad en entornos virtuales

Uno de los aspectos más críticos de la comunicación docente en entornos virtuales de aprendizaje es la construcción y el mantenimiento de la presencia. La investigación sobre educación en línea ha identificado la presencia docente como uno de los factores que mayor incidencia tienen sobre la satisfacción de los estudiantes y la calidad de su aprendizaje. Esta presencia no se limita a la disponibilidad para responder preguntas o publicar materiales; implica una participación activa y visible en los procesos de discusión y construcción del conocimiento que tienen lugar en la plataforma.

La construcción de presencia docente en entornos virtuales requiere competencias comunicativas específicas, entre ellas la capacidad de escribir mensajes que transmitan cercanía y confianza sin perder el rigor académico, de mantener una presencia regular y predecible en la plataforma, de reconocer y valorar las contribuciones de los estudiantes de

manera que se sientan parte de una comunidad de aprendizaje, y de gestionar los conflictos y malentendidos que inevitablemente surgen en la comunicación mediada por texto.

2.3.3 Evaluación de competencias comunicativas digitales: criterios y desafíos

La evaluación de las competencias comunicativas digitales plantea desafíos específicos que la distinguen de la evaluación de las competencias comunicativas en entornos presenciales. En primer lugar, la diversidad de formatos y plataformas a través de los cuales se manifiestan estas competencias hace difícil establecer criterios de evaluación uniformes y comparables. En segundo lugar, la evaluación de la comunicación en entornos digitales implica considerar no solo el producto final, sino también el proceso, es decir, cómo el estudiante interactúa con sus pares, cómo gestiona la retroalimentación recibida, cómo adapta su comunicación en función del contexto.

Las rúbricas analíticas han demostrado ser instrumentos especialmente útiles para la evaluación de competencias comunicativas digitales, pues permiten desagregar las distintas dimensiones de estas competencias en criterios observables y medibles. Sin embargo, una rúbrica eficaz no es simplemente una lista de indicadores de desempeño: es también un instrumento de comunicación pedagógica que orienta a los estudiantes sobre qué se espera de ellos y les permite autoevaluar su propio desempeño con mayor precisión.

Reflexiones finales

El análisis realizado a lo largo de este capítulo permite concluir que las competencias comunicativas digitales constituyen un conjunto complejo y multidimensional de saberes, habilidades y actitudes que no se adquieren de manera espontánea, sino que requieren de un proceso formativo intencional y sistemático. Para los docentes universitarios, esto implica, en primer lugar, desarrollar sus propias competencias comunicativas digitales en sus tres planos, a saber, el instrumental, el pragmático-discursivo y el crítico-reflexivo.

En segundo lugar, los docentes deben comprender las potencialidades y los límites de las plataformas LMS como entornos de comunicación y aprendizaje, y utilizar esta comprensión para diseñar experiencias pedagógicas que aprovechen al máximo las

fortalezas de la comunicación digital. Las decisiones sobre el diseño de foros, la distribución entre comunicación sincrónica y asíncrona, y las modalidades de retroalimentación deben responder a criterios pedagógicos deliberados, no a la inercia tecnológica.

En tercer lugar, y quizás más fundamentalmente, los docentes deben asumir con consciencia su rol de mediadores de competencias comunicativas digitales en sus estudiantes, lo que implica modelar explícitamente las prácticas comunicativas esperadas, diseñar andamiajes que apoyen el desarrollo de estas competencias y evaluar los procesos comunicativos con criterios claros, transparentes y pedagógicamente fundamentados. Solo desde esta perspectiva integral es posible formar comunicadores digitales capaces de participar de manera crítica, creativa y responsable en los ecosistemas comunicativos de la era contemporánea.

CAPÍTULO

3

Alfabetización Digital y *Desarrollo del* **Pensamiento Crítico**



Introducción

Vivimos en una era en la que la información es al mismo tiempo el recurso más abundante y uno de los más difíciles de gestionar. La proliferación de contenidos digitales, la velocidad de circulación de la información en las redes, la multiplicación de las fuentes y la sofisticación creciente de los mecanismos de desinformación han convertido la capacidad de leer críticamente el entorno digital en una de las competencias más urgentes y más difíciles de cultivar en el contexto educativo contemporáneo. En este escenario, la alfabetización digital y el desarrollo del pensamiento crítico emergen como dos procesos inseparables que deben ser abordados de manera integrada en la educación universitaria.

Este capítulo examina la relación entre la alfabetización digital y el pensamiento crítico desde una perspectiva pedagógica orientada a los docentes universitarios. Se parte de la premisa de que la alfabetización digital genuina va mucho más allá del manejo técnico de dispositivos y plataformas; implica el desarrollo de una actitud crítica, reflexiva y éticamente comprometida ante la información que circula en los entornos digitales, y la capacidad de participar en la cultura digital como ciudadanos activos, informados y responsables. Esta dimensión crítica de la alfabetización digital es la que distingue a un usuario competente de la tecnología de un ciudadano digital plenamente formado.

El capítulo se organiza en torno a tres ejes. En primer lugar, se analiza el concepto de alfabetización digital en sus múltiples dimensiones; en segundo lugar, se examina la relación entre pensamiento crítico y entornos digitales de información; y en tercer lugar, se proponen estrategias pedagógicas concretas para el desarrollo del pensamiento crítico digital en el contexto universitario.

3.1 Concepto y dimensiones de la alfabetización digital

3.1.1 Evolución del concepto de alfabetización

El concepto de alfabetización ha experimentado una notable expansión semántica desde su acepción original, referida al aprendizaje de la lectura y la escritura en su dimensión más elemental. A lo largo del siglo veinte, investigadores provenientes de la antropología, la

lingüística aplicada, la sociología y la pedagogía crítica ampliaron progresivamente este concepto para incluir dimensiones sociales, culturales e ideológicas que la definición inicial no contemplaba. La distinción entre una concepción autónoma de la alfabetización, que la entiende como un conjunto de habilidades técnicas neutras y universales, y una concepción ideológica, que la reconoce como una práctica social siempre inserta en relaciones de poder y contextos culturales específicos, ha sido especialmente productiva para el campo educativo.

La irrupción de las tecnologías digitales añadió nuevas capas de complejidad a este debate. Desde los años noventa del siglo pasado, investigadores y educadores comenzaron a hablar de una alfabetización digital entendida, en sus formulaciones iniciales, como el conjunto de habilidades necesarias para utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, muy pronto quedó de manifiesto que esta formulación instrumental resultaba insuficiente: la competencia en el uso de las herramientas digitales no garantizaba por sí sola la capacidad de participar de manera crítica y reflexiva en la cultura digital.

Las conceptualizaciones más recientes de la alfabetización digital superan la dimensión puramente técnica para incorporar componentes cognitivos, comunicativos, éticos y ciudadanos. Un ciudadano digitalmente alfabetizado no es simplemente alguien que sabe usar un ordenador o navegar por internet; es alguien que es capaz de buscar, evaluar, producir y difundir información en entornos digitales de manera reflexiva, crítica y responsable, y que comprende las implicaciones sociales, culturales y políticas de la vida en la red.

Ejemplo en contexto: Diagnóstico de alfabetización digital en el aula universitaria

Al inicio del semestre, una docente de periodismo digital solicita a sus estudiantes que localicen tres noticias sobre un mismo hecho de actualidad en distintas fuentes digitales y que elaboren un breve informe comparando cómo cada fuente presenta el hecho, qué elementos incluye y cuáles omite, a quién parece dirigirse y qué intereses podrían estar detrás de cada cobertura.

El análisis de estos informes revela patrones muy ilustrativos. La mayoría de los estudiantes logra localizar las noticias con relativa facilidad, pero un porcentaje significativo no cuestiona la credibilidad de las fuentes, no identifica diferencias sustanciales entre coberturas de distinto signo ideológico y no relaciona el tratamiento de la noticia con los intereses del medio que la

publica. Este ejercicio diagnóstico muestra que el dominio técnico de la navegación web no implica en absoluto el desarrollo de una lectura crítica de los entornos informativos digitales, y permite al docente diseñar intervenciones pedagógicas focalizadas en las dimensiones de la alfabetización digital que sus estudiantes aún no han desarrollado suficientemente.

3.1.2 Dimensiones de la alfabetización digital en el contexto universitario

Para los docentes universitarios, resulta especialmente útil contar con un marco articulado de las dimensiones que componen la alfabetización digital, pues este marco orienta tanto el diseño de experiencias de aprendizaje como la evaluación de los avances de los estudiantes. Aunque existen múltiples propuestas en la literatura especializada, es posible identificar un conjunto de dimensiones que aparecen de manera recurrente en los marcos más influyentes en el contexto iberoamericano.

La dimensión informacional comprende las habilidades para buscar, localizar, seleccionar, evaluar y organizar información en entornos digitales. Esta dimensión no se limita a saber usar un motor de búsqueda; incluye la capacidad de formular estrategias de búsqueda precisas, de evaluar la credibilidad y la relevancia de las fuentes, de detectar sesgos y errores en la información y de organizar y gestionar eficientemente la información encontrada. En el contexto universitario, esta dimensión resulta fundamental para el trabajo académico, que exige el manejo riguroso de fuentes primarias y secundarias.

La dimensión comunicativa incluye las habilidades para producir y difundir contenidos digitales en distintos formatos y para participar de manera efectiva en comunidades virtuales. Esta dimensión se relaciona directamente con las competencias comunicativas digitales analizadas en el capítulo anterior, y subraya la importancia de entender la alfabetización digital no solo como una capacidad de consumo de información, sino también como una capacidad de producción y difusión activa de conocimiento. La dimensión ética y ciudadana, por su parte, incluye la comprensión de los derechos y las responsabilidades en los entornos digitales, el respeto por la privacidad y la propiedad intelectual, el uso responsable de los datos personales y la participación activa en la construcción de una cultura digital democrática e inclusiva.

3.1.3 Brechas digitales y equidad en la alfabetización

El análisis de la alfabetización digital en el contexto universitario latinoamericano no puede ignorar la realidad de las brechas digitales que condicionan de manera profunda el acceso y la calidad de la experiencia digital de los estudiantes y los docentes. Las brechas digitales son múltiples y heterogéneas, pues no se limitan a la diferencia entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a dispositivos e internet, sino que incluyen también diferencias en la calidad de la conexión, en la variedad de los usos que se hacen de la tecnología, en las habilidades y actitudes ante los entornos digitales y en la capacidad de beneficiarse de las oportunidades que estos entornos ofrecen.

Para los docentes universitarios, reconocer la existencia de estas brechas implica adoptar una perspectiva pedagógica sensible a la diversidad de los puntos de partida de sus estudiantes y diseñar experiencias de aprendizaje que no den por sentados niveles de acceso o de competencia digital que no todos los estudiantes poseen. Implica también cuestionar la tendencia a asumir que los jóvenes universitarios son automáticamente nativos digitales competentes, cuando la evidencia disponible muestra que el acceso habitual a los entornos digitales no garantiza en absoluto el desarrollo de competencias digitales sofisticadas.

3.2 Pensamiento crítico en entornos digitales de información

3.2.1 El pensamiento crítico como competencia fundamental del siglo veintiuno

El pensamiento crítico ha sido identificado de manera consistente en la literatura pedagógica contemporánea como una de las competencias más relevantes para la vida en el siglo veintiuno. Aunque las definiciones varían según las tradiciones teóricas, existe un núcleo relativamente estable de características que se asocian al pensamiento crítico, entre ellas la disposición a cuestionar los supuestos subyacentes a los enunciados, la capacidad de analizar argumentos de manera lógica y rigurosa, la habilidad para evaluar la validez y la confiabilidad de las evidencias, la apertura a considerar puntos de vista diferentes al propio y el compromiso con la búsqueda de la verdad por encima de los prejuicios y los intereses particulares.

En el contexto de los entornos digitales de información, el pensamiento crítico adquiere una urgencia y una complejidad particulares. La abundancia de información disponible en la red, combinada con la facilidad con que los contenidos falsos o engañosos se difunden viralmente, hace que la capacidad de evaluar críticamente la información sea una condición indispensable no solo para el trabajo académico, sino también para la participación democrática e informada en la vida pública.

Ejemplo en contexto: Pensamiento crítico ante la desinformación digital

Durante una sesión de clase, un docente presenta a sus estudiantes una noticia publicada en una página web de apariencia profesional que afirma que un determinado alimento común provoca daños graves a la salud, respaldada por un supuesto estudio científico. Luego solicita a los estudiantes que, en grupos, evalúen la credibilidad de la noticia utilizando una lista de criterios previamente trabajados en clase: autoría identificable, fuente del estudio citado, fecha de publicación, presencia en otros medios confiables y consistencia con el conocimiento científico establecido.

El ejercicio revela que varios grupos inicialmente aceptan la noticia como verdadera sin verificar ninguna de estas condiciones. Al aplicar los criterios de evaluación, descubren que el supuesto estudio no existe, que la web fue creada recientemente y no tiene autoría identificable, y que ningún medio de comunicación confiable ha recogido la información. Este tipo de ejercicio práctico, anclado en situaciones concretas y relevantes, resulta mucho más efectivo para el desarrollo del pensamiento crítico que la presentación abstracta de criterios de evaluación de fuentes.

3.2.2 Infodemia, desinformación y posverdad en los entornos digitales

El término infodemia, popularizado durante la pandemia de COVID-19 para describir la sobreabundancia de información, tanto veraz como falsa, sobre una crisis sanitaria, captura de manera precisa uno de los fenómenos más desafiantes de la era digital, a saber, la imposibilidad práctica de verificar individualmente la enorme cantidad de información que circula a diario en los entornos digitales, combinada con la presión social de los mecanismos de difusión viral que incentivan la compartición rápida de contenidos sin verificación previa.

La desinformación en los entornos digitales adopta formas muy diversas, desde la noticia falsa fabricada con intención de engañar hasta la información verdadera presentada fuera

de contexto, pasando por los titulares engañosos, los datos manipulados, las imágenes alteradas y los discursos de odio disfrazados de debate legítimo. Enfrentar esta diversidad de formas de desinformación requiere un repertorio de estrategias de pensamiento crítico igualmente diverso, que los docentes universitarios deben conocer, practicar y enseñar de manera sistemática.

El concepto de posverdad, que hace referencia al contexto en que los hechos objetivos tienen menos influencia en la formación de la opinión pública que las apelaciones a la emoción y a las creencias personales, describe un desafío adicional para la educación crítica en entornos digitales. Enseñar a los estudiantes a distinguir entre argumentos basados en evidencias y argumentos basados en emociones, sesgos o identidades grupales es una de las tareas pedagógicas más complejas y más necesarias en el contexto universitario contemporáneo.

3.2.3 Herramientas cognitivas para la evaluación crítica de la información digital

La investigación en alfabetización mediática e informacional ha desarrollado un conjunto de herramientas y marcos cognitivos para apoyar la evaluación crítica de la información digital. Entre las más utilizadas en el contexto educativo se encuentran los modelos de evaluación de fuentes, que proporcionan criterios estructurados para valorar la credibilidad, la pertinencia y la fiabilidad de la información encontrada en la red.

Algunas de estas herramientas han demostrado ser especialmente eficaces en el contexto universitario, en particular aquellas que combinan criterios de evaluación con estrategias de verificación activa. La verificación lateral, por ejemplo, consiste en buscar información sobre la fuente original en otras fuentes independientes antes de confiar en su contenido, en lugar de limitarse a evaluar la apariencia del sitio web. Esta estrategia, que imitan los verificadores de información profesionales, ha demostrado ser significativamente más efectiva que los métodos tradicionales de evaluación de fuentes basados en la apariencia del sitio o en la plausibilidad del contenido.

3.3 Estrategias pedagógicas para el pensamiento crítico digital en la universidad

3.3.1 El aula universitaria como espacio de práctica del pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico no es un proceso que ocurra espontáneamente; requiere de práctica deliberada, retroalimentación específica y un entorno pedagógico que valore y recompense la reflexión profunda por encima de la reproducción acrítica de información. En el contexto universitario, crear este entorno es responsabilidad directa del docente, quien debe diseñar situaciones de aprendizaje que desafíen a los estudiantes a pensar de manera crítica, a cuestionar los supuestos establecidos y a construir argumentos fundados en evidencias.

En el contexto específico de la alfabetización digital, esto implica incorporar actividades de evaluación crítica de información digital en todas las asignaturas, no solo en aquellas dedicadas específicamente a la comunicación o a la metodología de la investigación. El pensamiento crítico ante los entornos digitales debe ser una competencia transversal cultivada en todo el currículo universitario, desde las ciencias exactas hasta las humanidades, desde la formación profesional hasta la investigación especializada.

Ejemplo en contexto: Taller de verificación de noticias en el aula universitaria

Un docente de ciencias sociales incorpora en su asignatura una sesión mensual de verificación colaborativa de noticias digitales. Durante estas sesiones, los estudiantes trabajan en grupos para analizar tres noticias seleccionadas por el docente: una verdadera, una parcialmente distorsionada y una completamente falsa. Los grupos deben aplicar una serie de estrategias de verificación: búsqueda del autor y la fuente original, verificación lateral en otros medios, análisis de la fecha y el contexto de publicación, evaluación de las evidencias citadas y detección de posibles sesgos en la presentación del tema.

Al finalizar cada sesión, los grupos comparten sus conclusiones y el docente facilita una discusión sobre las dificultades encontradas y las estrategias que resultaron más eficaces. A lo largo del semestre, los estudiantes no solo desarrollan habilidades específicas de verificación de información, sino que también construyen una actitud de escepticismo informado ante la información que encuentran en los entornos digitales, que es transferible a contextos más allá del aula.

3.3.2 Integración del pensamiento crítico en la evaluación universitaria

Para que el pensamiento crítico sea genuinamente valorado como competencia en el contexto universitario, debe reflejarse de manera explícita en los instrumentos y criterios de evaluación. Una evaluación universitaria que solo mide la capacidad de los estudiantes para reproducir información, aunque sea de manera precisa y bien organizada, no está evaluando el pensamiento crítico; está evaluando la memoria y la organización. Incorporar el pensamiento crítico en la evaluación implica diseñar tareas que exijan a los estudiantes analizar, sintetizar, evaluar y crear, en lugar de simplemente recordar y reproducir.

En el ámbito específico de la alfabetización digital, las tareas de evaluación que promueven el pensamiento crítico pueden incluir el análisis crítico de fuentes de información digital, la producción de contenidos que distingan explícitamente entre hechos verificados e interpretaciones, la participación en debates académicos virtuales en los que se deban argumentar posiciones con evidencias, o la reflexión metacognitiva sobre los propios procesos de búsqueda y evaluación de información.

3.3.3 El docente universitario como modelo de pensamiento crítico digital

Una de las estrategias pedagógicas más eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es el modelado explícito por parte del docente. Cuando un profesor muestra abiertamente cómo evalúa la credibilidad de una fuente, cómo detecta inconsistencias en un argumento o cómo cuestiona los supuestos implícitos en un texto, está proporcionando a sus estudiantes un modelo cognitivo valioso que pueden imitar y progresivamente internalizar.

En el contexto de la alfabetización digital, este modelado puede tomar formas muy concretas: comentar en voz alta el proceso de búsqueda y evaluación de fuentes para preparar una clase, compartir con los estudiantes los criterios con que se seleccionan los materiales del curso, o analizar colectivamente un ejemplo de desinformación identificando las estrategias retóricas que se utilizan para hacer que el contenido falso parezca creíble. Estas prácticas de modelado explícito del pensamiento crítico son especialmente poderosas porque muestran a los estudiantes que el pensamiento crítico no es una capacidad que se posee o no se posee, sino un conjunto de habilidades y actitudes que se practican y se desarrollan de manera continua.

Reflexiones finales

La alfabetización digital y el pensamiento crítico emergen de este análisis como dos competencias profundamente interconectadas que la universidad contemporánea tiene la responsabilidad de cultivar de manera sistemática y transversal. La primera sin la segunda produce usuarios técnicamente competentes pero crédulos e irreflexivos ante los entornos digitales; la segunda sin la primera produce pensadores rigurosos que carecen de las herramientas necesarias para navegar eficazmente en el ecosistema informativo contemporáneo. Solo la integración de ambas dimensiones produce lo que podría denominarse un ciudadano digital plenamente formado, esto es, alguien que es capaz de utilizar los entornos digitales con destreza técnica, rigor argumentativo y responsabilidad ética.

Para los docentes universitarios, esto implica asumir la formación en alfabetización digital y pensamiento crítico como una responsabilidad pedagógica transversal, que no puede delegarse exclusivamente a asignaturas específicas de comunicación o metodología. Significa también reconocer que esta formación comienza por el propio docente, quien debe cultivar de manera continua su propia alfabetización digital y su propia capacidad de pensamiento crítico ante los entornos informativos digitales, como condición para poder enseñar estas competencias de manera genuina y efectiva.

CAPÍTULO

4

Lectura y Escritura *en Plataformas* **Digitales**



Introducción

La lectura y la escritura han sido históricamente las competencias comunicativas por excelencia de la educación formal. Su adquisición y desarrollo han constituido el núcleo de los proyectos de alfabetización a escala global, y su dominio ha funcionado como condición de acceso a los saberes más valorados socialmente. Sin embargo, las plataformas digitales han transformado de manera profunda las prácticas lectoras y escritoras, no solo porque han multiplicado los soportes y los formatos en que los textos circulan, sino porque han modificado de raíz las condiciones cognitivas, sociales y culturales en que leemos y escribimos.

En la universidad, estas transformaciones tienen consecuencias pedagógicas de primer orden. Los estudiantes universitarios de hoy leen de manera diferente a como leían sus predecesores, pues lo hacen de manera no lineal, fragmentada, multimodal y frecuentemente orientada a la búsqueda de información específica más que a la lectura sostenida de textos largos y complejos. Escriben también de manera diferente, esto es, en múltiples plataformas y formatos, para audiencias diversas y a veces masivas, con herramientas que facilitan la revisión colaborativa y la coedición en tiempo real. Estas transformaciones plantean desafíos específicos para los docentes universitarios, que deben acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de prácticas lectoras y escritoras que integren las demandas de la comunicación académica con las posibilidades y los retos de los entornos digitales.

Este capítulo examina las características de la lectura y la escritura en plataformas digitales, analiza los desafíos que estas transformaciones plantean en el contexto universitario y propone estrategias pedagógicas concretas para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras digitales en los estudiantes universitarios.

4.1 La lectura digital: características, desafíos y oportunidades

4.1.1 Transformaciones en las prácticas lectoras digitales

La lectura en entornos digitales se distingue de la lectura en soportes impresos por un conjunto de características que tienen implicaciones tanto cognitivas como pedagógicas. En primer lugar, la lectura digital tiende a ser no lineal, dado que los hipertextos invitan al lector a seguir enlaces, a saltar entre secciones y a construir recorridos de lectura personalizados que difieren del recorrido lineal que propone el texto impreso. Esta no linealidad puede enriquecer la comprensión cuando el lector tiene las habilidades necesarias para gestionarla, pero también puede generar desorientación y fragmentación de la comprensión cuando el lector carece de estrategias de lectura apropiadas.

En segundo lugar, la lectura digital es frecuentemente multimodal, ya que los textos digitales integran elementos verbales, visuales, auditivos y cinéticos que el lector debe procesar de manera simultánea o secuencial. Esta multimodalidad amplía las posibilidades de comprensión, pues los distintos modos semióticos pueden complementarse mutuamente para facilitar la construcción del sentido, pero también exige al lector competencias de integración intersemiótica que no siempre están suficientemente desarrolladas.

En tercer lugar, la lectura digital tiene lugar en un entorno cargado de distracciones potenciales, tales como notificaciones, anuncios, sugerencias de otros contenidos y la tentación permanente de alternar entre aplicaciones compiten continuamente por la atención del lector. Esta condición contextual afecta de manera significativa la profundidad y la sostenibilidad de la lectura, favoreciendo patrones de lectura superficial que han sido documentados en múltiples estudios sobre las prácticas lectoras en pantalla.

Ejemplo en contexto: Lectura en F y comprensión profunda en el aula universitaria

Varios estudios de seguimiento ocular han documentado que los lectores en pantalla tienden a seguir un patrón de lectura en forma de F: leen con atención las primeras líneas del texto, luego escanean el margen izquierdo de manera vertical y ocasionalmente extienden la mirada hacia la derecha al encontrar palabras clave o elementos visuales llamativos. Este patrón, eficiente

para la búsqueda de información específica, es sin embargo incompatible con la lectura profunda y sostenida que exige la comprensión de textos académicos complejos.

Un docente de literatura que percibe que sus estudiantes no comprenden en profundidad los textos teóricos asignados puede estar observando los efectos de este patrón de lectura. En lugar de asumir que el problema es la falta de motivación o de esfuerzo, puede diseñar estrategias específicas para promover la lectura profunda en entornos digitales: asignar secciones acotadas del texto con guías de lectura detalladas, proponer actividades de escritura que exijan la comprensión del argumento central, o combinar la lectura digital con actividades de discusión presencial que obligan a los estudiantes a volver al texto con preguntas específicas.

4.1.2 Lectura académica digital: estrategias y desafíos específicos

La lectura académica plantea exigencias cognitivas específicas que la distinguen de la lectura cotidiana en entornos digitales. Leer un artículo científico, un capítulo de libro especializado o una tesis doctoral requiere un conjunto de estrategias que incluyen la activación de conocimiento previo sobre el tema, la identificación de la estructura argumentativa del texto, la evaluación crítica de las evidencias presentadas y la integración de la información nueva con el conocimiento ya construido. Estas estrategias, que los lectores académicos experimentados activan de manera casi automática, deben ser enseñadas explícitamente a los estudiantes universitarios, especialmente en los primeros años de su formación.

En los entornos digitales, el desarrollo de estas estrategias se ve facilitado por algunas características propias de los formatos digitales, como la posibilidad de buscar términos dentro del texto, de hacer anotaciones digitales, de acceder a hipervínculos con información complementaria o de utilizar herramientas de síntesis y resumen. Sin embargo, también se ve dificultado por las condiciones de distracción y fragmentación ya mencionadas, así como por la tendencia a aceptar acríticamente los primeros resultados que ofrece un motor de búsqueda, sin profundizar en la evaluación de la calidad y la pertinencia de las fuentes encontradas.

4.1.3 Formación de lectores críticos en entornos digitales universitarios

La formación de lectores críticos en entornos digitales universitarios requiere una intervención pedagógica que vaya más allá de la prescripción de listas de lecturas obligatorias. Implica enseñar explícitamente las estrategias de lectura que los lectores académicos expertos utilizan, modelar el proceso de lectura crítica ante los estudiantes, diseñar actividades que exijan la aplicación de estas estrategias y proporcionar retroalimentación específica sobre la calidad de la comprensión lectora.

Una estrategia especialmente efectiva en este sentido es la lectura guiada, que consiste en proporcionar a los estudiantes una guía de preguntas o tareas específicas que orientan su lectura del texto y les obligan a prestar atención a los aspectos más relevantes para los objetivos de aprendizaje. Esta estrategia no sustituye la lectura autónoma, sino que apoya su desarrollo al hacer visible el proceso de lectura experta y al proporcionar un andamiaje que los estudiantes pueden interiorizar progresivamente.

Ejemplo en contexto: Guía de lectura digital para un artículo científico

Un docente de psicología educativa asigna la lectura de un artículo de investigación sobre el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje. En lugar de solicitar simplemente la lectura del texto, proporciona una guía estructurada que orienta el proceso: en la primera parte, se pide a los estudiantes que lean el resumen e identifiquen el problema de investigación, la metodología y los resultados principales antes de leer el artículo completo. En la segunda parte, durante la lectura del cuerpo del artículo, se les solicita que identifiquen los argumentos que el autor utiliza para justificar su metodología y que evalúen si las conclusiones están suficientemente respaldadas por los datos presentados. En la tercera parte, se les pide que relacionen los hallazgos del artículo con su propia experiencia como estudiantes en entornos digitales.

Esta estructura convierte la lectura en un proceso activo y reflexivo, en lugar de una actividad pasiva de recepción de información. Además, al articular la comprensión del texto con la experiencia personal de los estudiantes, favorece la construcción de aprendizaje significativo y desarrolla la capacidad de leer textos académicos complejos con sentido crítico y propósito claro.

4.2 La escritura en entornos digitales: géneros, formatos y procesos

4.2.1 La escritura digital como práctica social mediada por tecnología

La escritura en entornos digitales no es simplemente la transposición de la escritura en papel a una pantalla; es una práctica social nueva, configurada por las posibilidades y las restricciones de los medios digitales y orientada a propósitos comunicativos específicos que difieren de los que motivan la escritura académica convencional. En los entornos digitales, la escritura suele ser más colaborativa, más orientada a la audiencia, más dependiente de elementos visuales y multimodales, y más permeable a la retroalimentación inmediata de los lectores que la escritura académica tradicional.

Esta transformación de la escritura en entornos digitales ha generado una diversificación extraordinaria de los géneros y formatos discursivos disponibles para los escritores contemporáneos. Al lado de los géneros académicos tradicionales conviven ahora el blog, el tweet académico, el ensayo multimedia, el hilo argumentativo en redes sociales, el guión de podcast, el texto colaborativo en wikis, la entrada en repositorio de acceso abierto y muchos otros formatos que plantean sus propias convenciones retóricas, estilísticas y estructurales.

Ejemplo en contexto: El ensayo académico digital: entre la tradición y la innovación

Una docente de filosofía propone a sus estudiantes avanzados la escritura de un ensayo académico en formato digital que debe incluir, además del texto argumentativo central, al menos tres hipervínculos a fuentes de referencia verificadas, una imagen o infografía elaborada por el propio estudiante que ilustre el argumento principal y una sección de comentarios habilitada para recibir retroalimentación de compañeros.

Esta consigna invita a los estudiantes a pensar la escritura académica en clave digital: el argumento debe ser suficientemente claro para sostenerse en el texto escrito, pero también debe ganar profundidad con los recursos multimodales incorporados. Los hipervínculos no son simples notas al pie trasladadas a la pantalla; deben seleccionarse con criterio y apuntar a fuentes que realmente enriquezcan la comprensión del argumento. La infografía exige sintetizar visualmente una idea compleja, lo que demanda una comprensión profunda del concepto que se ilustra. Y la sección de comentarios introduce la dimensión dialógica de la escritura digital,

haciendo visible que los textos académicos no son monólogos cerrados, sino contribuciones a conversaciones más amplias dentro de una comunidad de conocimiento.

4.2.2 El proceso de escritura en entornos digitales colaborativos

Uno de los cambios más significativos que han introducido los entornos digitales en las prácticas de escritura académica es la posibilidad de trabajar de manera colaborativa en la producción de textos. Herramientas como Google Docs, Notion o los wikis de las plataformas LMS permiten que múltiples autores trabajen simultáneamente sobre un mismo documento, compartan comentarios en tiempo real, revisen las contribuciones de sus compañeros y construyan textos colectivos de una manera que no era posible con los soportes analógicos.

Esta escritura colaborativa en entornos digitales tiene ventajas pedagógicas significativas, pues favorece el aprendizaje entre pares, hace visible el proceso de escritura y revisión, desarrolla competencias de negociación y consenso en el plano discursivo y produce textos más ricos que los que un solo autor habría podido elaborar de manera individual. Sin embargo, también plantea desafíos específicos que los docentes deben anticipar y gestionar, entre ellos la distribución equitativa del trabajo entre los integrantes del grupo, la coherencia estilística del texto colectivo y la gestión de los desacuerdos sobre el contenido o la forma del texto.

4.2.3 Escritura académica y herramientas de inteligencia artificial generativa

La aparición y la rápida generalización de herramientas de inteligencia artificial generativa capaces de producir textos académicamente plausibles ha añadido una dimensión nueva y profundamente desafiante al panorama de la escritura universitaria. Estas herramientas plantean interrogantes fundamentales sobre la autoría, la originalidad, el aprendizaje y la evaluación que los docentes universitarios no pueden ignorar y para las que no existen respuestas sencillas ni definitivas.

Prohibir el uso de estas herramientas sin proporcionar a los estudiantes una reflexión fundamentada sobre sus limitaciones, sus riesgos y sus potencialidades pedagógicas es una respuesta que, además de difícilmente aplicable, resulta pedagógicamente insuficiente. La pregunta más productiva no es si los estudiantes pueden o no pueden usar inteligencia

artificial en sus procesos de escritura, sino cómo pueden usarla de manera que favorezca su aprendizaje real y no lo sustituya.

4.3 Prácticas pedagógicas para la lectura y escritura digital en la universidad

4.3.1 El enfoque de géneros en la enseñanza de la escritura académica digital

El enfoque de géneros discursivos ofrece un marco pedagógico especialmente productivo para la enseñanza de la escritura académica en entornos digitales. Desde esta perspectiva, enseñar a escribir no consiste en enseñar reglas gramaticales abstractas o en prescribir estructuras rígidas, sino en familiarizar a los estudiantes con las convenciones retóricas, estilísticas y estructurales de los géneros discursivos propios de su disciplina y de los entornos digitales en que esos géneros circulan.

Esta familiarización requiere un proceso pedagógico que incluya la lectura y el análisis de ejemplos representativos de los géneros a aprender, la reflexión explícita sobre las características que hacen efectivo a cada género en su contexto de circulación, la práctica guiada de escritura en el género con retroalimentación específica y la revisión iterativa de los textos producidos. En el contexto de la escritura digital, este proceso incluye también la reflexión sobre las especificidades de la escritura en pantalla, como la estructura visual del texto, la integración de elementos multimodales, la adaptación del registro a las convenciones de cada plataforma y la consideración de las audiencias diversas que pueden acceder al texto en línea.

Ejemplo en contexto: Secuencia didáctica para la escritura de reseñas académicas digitales

Un docente de literatura latinoamericana diseña una secuencia didáctica de cinco semanas para la escritura de reseñas académicas digitales de novelas contemporáneas. En la primera semana, los estudiantes leen y analizan colectivamente tres reseñas publicadas en revistas académicas digitales de referencia, identificando su estructura, su registro, su relación con el texto reseñado y los recursos argumentativos que utilizan. En la segunda semana, el docente modela en voz

alta el proceso de escritura de una reseña, tomando decisiones sobre la estructura, el tono y la selección de elementos a comentar.

En las semanas tercera y cuarta, los estudiantes escriben sus propias reseñas con el apoyo de una guía estructurada y reciben retroalimentación del docente y de dos compañeros utilizando una rúbrica compartida. En la quinta semana, revisan sus reseñas a la luz de la retroalimentación recibida y publican la versión final en el blog académico del curso. Este proceso secuencial, que va de la lectura analítica al modelado, de la práctica guiada a la retroalimentación y de la revisión a la publicación, desarrolla no solo la competencia escritora, sino también la comprensión de la escritura como proceso social y comunicativo.

4.3.2 La revisión y la retroalimentación entre pares en entornos digitales

La revisión entre pares constituye una de las prácticas pedagógicas más efectivas para el desarrollo de la competencia escritora, pues obliga a los estudiantes a adoptar la perspectiva del lector, a aplicar criterios de evaluación de manera analítica y a articular en lenguaje explícito su valoración de los textos de sus compañeros. En los entornos digitales, esta práctica puede implementarse de manera especialmente eficaz gracias a las herramientas que facilitan la inserción de comentarios en documentos compartidos, la visibilidad del historial de revisiones y la comunicación asíncrona sobre el proceso de escritura.

Para que la revisión entre pares resulte pedagógicamente efectiva, sin embargo, los estudiantes necesitan formación específica en el arte de dar y recibir retroalimentación constructiva. Una retroalimentación efectiva no se limita a señalar errores o a expresar valoraciones globales del tipo el texto está bien escrito o me parece interesante; debe ser específica, fundamentada en criterios explícitos, orientada a la mejora y respetuosa en su formulación.

4.3.3 Lectura y escritura digitales como prácticas de ciudadanía académica

Una perspectiva que enriquece significativamente el tratamiento pedagógico de la lectura y la escritura en entornos digitales es la que las entiende no solo como competencias individuales, sino como prácticas de ciudadanía académica, entendidas como formas de participar activamente en comunidades de conocimiento, de contribuir al debate académico

y científico, y de ejercer la responsabilidad intelectual que implica producir y difundir conocimiento en entornos de acceso público.

Desde esta perspectiva, la escritura académica digital no es simplemente una tarea que se realiza para cumplir con los requisitos de evaluación de una asignatura; es una contribución a conversaciones más amplias que tienen lugar en el seno de comunidades disciplinares y ciudadanas. Esta comprensión de la escritura como práctica de ciudadanía intelectual transforma la motivación de los estudiantes, quienes ya no escriben solo para el docente, sino para una audiencia más amplia; ya no buscan simplemente una calificación, sino producir algo que tenga valor comunicativo y epistémico genuino.

Reflexiones finales

La lectura y la escritura en plataformas digitales constituyen un campo pedagógico complejo y en permanente transformación, cuya comprensión resulta indispensable para cualquier docente universitario que aspire a formar comunicadores académicos competentes en el siglo veintiuno. Este capítulo ha mostrado que las transformaciones digitales no han destruido la lectura y la escritura académica; las han reconfigurado en formas nuevas que demandan nuevas competencias, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos criterios de evaluación.

Los docentes universitarios tienen en este campo una responsabilidad pedagógica ineludible, consistente en acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de prácticas lectoras y escritoras que integren el rigor académico de las tradiciones disciplinares con la creatividad, la flexibilidad y la responsabilidad ética que exige la comunicación en los entornos digitales contemporáneos. Esta responsabilidad no puede delegarse ni puede cumplirse de manera improvisada; requiere formación, reflexión, diseño pedagógico intencionado y una disposición continua al aprendizaje ante los cambios que los entornos digitales seguirán introduciendo en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones futuras.

CAPÍTULO

5

Producción de Textos *Académicos con* **Herramientas Digitales**



Introducción

La producción de textos académicos constituye una de las actividades intelectuales más exigentes y más formativas que los estudiantes universitarios realizan a lo largo de su formación. A través de la escritura académica, los estudiantes no solo demuestran los conocimientos adquiridos, sino que los construyen, los elaboran y los comunican de manera estructurada, argumentada y fundamentada. Esta comprensión de la escritura como proceso de construcción del conocimiento, y no simplemente como transcripción de ideas previas, es la que otorga a la producción textual académica su dimensión pedagógica más profunda.

Las herramientas digitales han transformado de manera sustancial las condiciones en que tiene lugar este proceso de producción textual. Los procesadores de texto, los gestores de referencias bibliográficas, las plataformas de escritura colaborativa, los correctores gramaticales y estilísticos, los repositorios de acceso abierto y, más recientemente, las herramientas de inteligencia artificial generativa han reconfigurado el paisaje de la escritura académica, abriendo posibilidades nuevas y planteando desafíos inéditos que los docentes universitarios deben comprender y gestionar con rigor pedagógico.

Este capítulo examina el proceso de producción de textos académicos en el contexto de las herramientas digitales disponibles, analiza las potencialidades y los riesgos de cada tipo de herramienta desde una perspectiva pedagógica, y reflexiona sobre las implicaciones que la integración de estas herramientas tiene para la integridad académica y la formación de escritores universitarios autónomos y responsables.

5.1 El proceso de escritura académica en entornos digitales

5.1.1 Modelos del proceso de escritura y su aplicación en contextos digitales

La investigación sobre el proceso de escritura ha evolucionado considerablemente desde las primeras descripciones lineales que concebían la escritura como una secuencia ordenada de etapas, a saber, la planificación, la redacción y la revisión. Los modelos cognitivos desarrollados desde los años ochenta del siglo pasado mostraron que la escritura experta es

un proceso recursivo, no lineal, en el que las distintas etapas se alternan y se superponen de manera flexible en función de las demandas de la tarea. El escritor experto no planifica exhaustivamente antes de escribir y luego revisa al finalizar; planifica, escribe, revisa, replanifica y vuelve a escribir de manera continua y fluida a lo largo de todo el proceso.

Los entornos digitales han creado condiciones nuevas para cada una de las etapas de este proceso recursivo. En la etapa de planificación, herramientas como los procesadores de texto con funciones de esquema, los mapas conceptuales digitales o las notas colaborativas en la nube facilitan la organización de las ideas y la definición de la estructura argumental del texto. En la etapa de redacción, los procesadores de texto modernos ofrecen funciones de corrección ortográfica y gramatical en tiempo real, de inserción de referencias y de gestión del formato que reducen la carga cognitiva asociada a los aspectos más mecánicos de la escritura, permitiendo al escritor concentrarse en la elaboración del contenido.

En la etapa de revisión, los entornos digitales ofrecen posibilidades que no tenían equivalente en el mundo analógico: la revisión colaborativa con comentarios visibles para todos los participantes, el historial de versiones que permite recuperar borradores anteriores, los correctores estilísticos que identifican problemas de coherencia o de redundancia y, más recientemente, las herramientas de análisis de texto que proporcionan métricas sobre la legibilidad, la diversidad léxica o la densidad informativa del texto producido.

Ejemplo en contexto: Planificación digital de una tesis de grado

Una estudiante de posgrado que inicia la escritura de su tesis decide utilizar un mapa conceptual digital para organizar sus ideas antes de comenzar a redactar. A través de una aplicación de mapas conceptuales en línea, representa visualmente las relaciones entre los conceptos teóricos centrales de su investigación, los autores más relevantes, los hallazgos preliminares y las preguntas de investigación que aún no tiene resueltas. Este proceso de planificación visual le permite identificar vacíos en su argumentación, detectar contradicciones entre las fuentes consultadas y clarificar la estructura lógica de su tesis antes de haber escrito una sola línea.

Cuando comparte el mapa con su directora de tesis a través de un enlace colaborativo, esta puede insertar comentarios directamente sobre el diagrama, señalando áreas que requieren mayor desarrollo teórico y sugiriendo conexiones conceptuales que la estudiante no había advertido. Este proceso de planificación visual compartida, imposible con las herramientas

analógicas tradicionales, agiliza significativamente el proceso de retroalimentación y orienta la escritura de la tesis desde su misma concepción.

5.1.2 La escritura académica como proceso situado en comunidades disciplinares

Una perspectiva que complementa de manera productiva los modelos cognitivos del proceso de escritura es la que entiende la escritura académica como una práctica social situada en comunidades disciplinares específicas. Desde esta perspectiva, aprender a escribir en una disciplina no es simplemente aprender a aplicar unas reglas formales de estilo y presentación; es aprender a participar en las conversaciones propias de esa disciplina, a usar sus conceptos y sus métodos, a argumentar siguiendo sus convenciones epistémicas y a relacionarse con la literatura existente de la manera que la comunidad disciplinar espera y valora.

Esta comprensión de la escritura como práctica disciplinar tiene implicaciones pedagógicas importantes, pues sugiere que la enseñanza de la escritura académica no puede separarse de la enseñanza de los contenidos disciplinares, y que los docentes de todas las asignaturas tienen responsabilidad en la formación de escritores académicos, no solo los docentes de las asignaturas de lenguaje y comunicación. En los entornos digitales, esta responsabilidad se amplía para incluir también la formación en los géneros discursivos digitales propios de cada disciplina, como los artículos en acceso abierto, los preprints, los blogs académicos especializados, los repositorios de datos y los formatos de comunicación científica en redes sociales académicas.

5.1.3 Estrategias de planificación, textualización y revisión en entornos digitales

El desarrollo de la autonomía como escritor académico implica la internalización de un repertorio de estrategias de planificación, textualización y revisión que el escritor puede activar de manera flexible en función de las demandas de cada tarea. En los entornos digitales, estas estrategias adquieren formas nuevas que los docentes deben enseñar de manera explícita, sin dar por supuesto que los estudiantes las transferirán automáticamente de sus experiencias previas de escritura analógica o de escritura cotidiana en entornos digitales.

Entre las estrategias de planificación más útiles en entornos digitales se encuentran la elaboración de esquemas jerárquicos con procesadores de texto, la construcción de mapas conceptuales digitales, el uso de notas colaborativas para la recopilación y organización de ideas, y la definición de la audiencia y el propósito comunicativo antes de comenzar a redactar. Entre las estrategias de textualización destacan el uso de plantillas de géneros académicos, la consulta de correctores de estilo en tiempo real y el recurso a gestores de referencias para la cita y el parafraseo de fuentes. Entre las estrategias de revisión, son especialmente valiosas la lectura en voz alta del texto producido, la revisión en sesiones separadas de la redacción, la revisión por pares con criterios explícitos y la comparación del texto con modelos del género.

5.2 Herramientas digitales para la producción textual académica

5.2.1 Procesadores de texto y su uso académico avanzado

Los procesadores de texto son las herramientas digitales más utilizadas en la producción de textos académicos, y sin embargo su potencial pedagógico está frecuentemente subutilizado. La mayoría de los estudiantes universitarios conocen las funciones básicas de estas herramientas, pero desconocen las funcionalidades avanzadas que pueden facilitar significativamente la producción de textos académicos de calidad, entre ellas el uso de estilos de párrafo para la gestión del formato, la generación automática de tablas de contenido, la inserción de notas al pie y de referencias cruzadas, el control de cambios para la revisión colaborativa, y la exportación a diferentes formatos de publicación digital.

La enseñanza explícita de estas funcionalidades avanzadas en el contexto de las asignaturas universitarias no es un lujo prescindible, sino una condición necesaria para que los estudiantes puedan producir textos académicos con la calidad formal que el contexto universitario exige. Un estudiante que no sabe gestionar adecuadamente los estilos de párrafo de su procesador de texto dedicará horas de su tiempo a ajustes de formato que podrían realizarse automáticamente, tiempo que podría haber invertido en la elaboración y la revisión del contenido de su trabajo.

Ejemplo en contexto: Uso avanzado del procesador de texto en la redacción de un informe de investigación

Un grupo de estudiantes de ingeniería debe entregar un informe de investigación de cuarenta páginas con una estructura específica que incluye resumen ejecutivo, introducción, marco teórico, metodología, resultados, discusión y referencias. El docente diseña una sesión de taller en la que enseña a los estudiantes a usar las funciones avanzadas del procesador de texto para gestionar un documento de esta complejidad: el uso de estilos de párrafo predefinidos para los distintos niveles de títulos y el texto de cuerpo, la generación automática de la tabla de contenido y de la lista de figuras y tablas, la inserción de referencias cruzadas entre secciones del documento y la exportación del documento en formato PDF con marcadores de navegación activos.

El tiempo invertido en este taller, aproximadamente dos horas, se recupera ampliamente durante el proceso de escritura del informe, pues los estudiantes no solo producen un documento más profesional y mejor organizado, sino que también aprenden a usar su procesador de texto como una herramienta de gestión del conocimiento, no meramente como una máquina de escribir digital.

5.2.2 Gestores de referencias bibliográficas en la escritura académica

Los gestores de referencias bibliográficas constituyen una de las herramientas digitales más transformadoras para la producción de textos académicos, y sin embargo su adopción entre los estudiantes universitarios sigue siendo irregular y frecuentemente superficial. Herramientas como Zotero, Mendeley o EndNote permiten almacenar, organizar y gestionar referencias bibliográficas de manera sistemática, insertar citas en el texto de manera automática con el formato requerido por cada disciplina o editorial, y generar listas de referencias completas y correctamente formateadas sin necesidad de introducir manualmente cada dato bibliográfico.

La adopción de estas herramientas en la práctica académica no solo ahorra tiempo y reduce los errores en la citación; también favorece el desarrollo de una relación más reflexiva y organizada con la literatura académica. El proceso de importar una referencia a un gestor obliga al estudiante a verificar los datos bibliográficos, a asignar palabras clave que faciliten la recuperación posterior y a agregar anotaciones sobre el contenido y la relevancia de la fuente para su trabajo. Estos hábitos de gestión de la literatura académica, desarrollados de manera sistemática a lo largo de la formación universitaria, constituyen

una competencia investigadora de primer orden que trasciende la producción de un trabajo académico específico.

5.2.3 Herramientas de escritura colaborativa y cocreación de textos académicos

La escritura colaborativa en entornos digitales ha adquirido una relevancia creciente en el contexto universitario, tanto en las actividades de aprendizaje como en la producción científica. Herramientas como Google Docs, Microsoft 365, Notion o Overleaf para textos científicos con fórmulas matemáticas permiten que múltiples autores trabajen simultáneamente sobre un mismo documento, con visibilidad mutua de los cambios en tiempo real y posibilidad de comunicación asíncrona a través de comentarios anclados en el texto.

Para los docentes universitarios, estas herramientas abren posibilidades pedagógicas muy relevantes, pues permiten hacer visible el proceso de escritura de los estudiantes en tiempo real, identificar en qué momento del proceso surgen las dificultades, proporcionar retroalimentación en el momento en que resulta más útil, y evaluar no solo el producto final sino también el proceso de elaboración del texto. Al mismo tiempo, plantean desafíos de gestión que los docentes deben anticipar: cómo asegurar que todos los miembros del grupo contribuyan equitativamente, cómo mantener la coherencia estilística en un texto producido por múltiples voces y cómo gestionar los desacuerdos sobre el contenido o la forma del texto colectivo.

Ejemplo en contexto: Escritura colaborativa de un artículo de revisión bibliográfica

Cuatro estudiantes de doctorado en educación deciden escribir conjuntamente un artículo de revisión bibliográfica sobre el impacto de las herramientas digitales en la escritura académica. Para organizar el trabajo, utilizan un documento compartido en Google Docs dividido en secciones claramente asignadas, con un código de colores para identificar las contribuciones de cada autor. Establecen un proceso de revisión interna: antes de entregar el borrador al asesor, cada integrante debe leer y comentar las secciones escritas por los demás, señalando inconsistencias, redundancias o argumentos que requieren mayor desarrollo.

El historial de versiones del documento se convierte en un registro detallado del proceso de escritura colectiva, que el asesor utiliza para evaluar no solo el producto final, sino también la calidad de la colaboración: quién contribuyó más, quién incorporó las sugerencias de los demás

y cómo el texto evolucionó a través de las sucesivas revisiones. Este proceso de escritura colaborativa mediada digitalmente desarrolla competencias de comunicación académica, de negociación argumentativa y de trabajo en equipo que difícilmente podrían cultivarse de otra manera en el contexto universitario.

5.3 Integridad académica y uso responsable de herramientas digitales

5.3.1 El plagio en la era digital: formas, causas y consecuencias

La integridad académica constituye uno de los valores fundamentales de la comunidad universitaria, y su preservación en los entornos digitales plantea desafíos específicos que los docentes deben abordar con rigor pedagógico. El plagio, entendido como la apropiación no reconocida del trabajo intelectual de otros, ha existido siempre en el contexto universitario, pero los entornos digitales han transformado tanto sus formas como su escala. La facilidad para copiar y pegar contenidos de internet, la disponibilidad de bancos de trabajos académicos en línea y, más recientemente, la capacidad de las herramientas de inteligencia artificial generativa para producir textos académicamente plausibles han multiplicado las oportunidades y las tentaciones de fraude académico.

Sin embargo, una respuesta pedagógica eficaz al plagio no puede limitarse a la detección y la sanción. Debe incluir también la comprensión de las causas que llevan a los estudiantes a plagiar, entre ellas la falta de confianza en la propia capacidad de escribir, la presión del tiempo, la incomprensión de las normas de citación, la ausencia de estrategias de gestión de fuentes o la percepción de que las tareas académicas son una formalidad burocrática sin valor real de aprendizaje. Cada una de estas causas demanda una respuesta pedagógica específica, que va mucho más allá de la amenaza de la sanción.

Ejemplo en contexto: Cultura de la integridad académica en el aula universitaria

Un docente de metodología de la investigación decide abordar el tema de la integridad académica de manera proactiva y formativa desde el inicio del semestre, en lugar de esperar a que surjan casos de plagio para intervenir. En la primera semana, dedica una sesión completa

a analizar con sus estudiantes qué es el plagio y por qué importa, utilizando ejemplos reales de consecuencias del fraude académico tanto para quien lo comete como para la comunidad científica en su conjunto. Introduce la herramienta de gestión de referencias Zotero y enseña a los estudiantes a citar y a parafrasear correctamente.

A lo largo del semestre, diseña las tareas de manera que sea difícil plagiar sin que sea evidente: solicita reflexiones sobre la experiencia personal de los estudiantes, pide que cada trabajo incluya una sección de reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura, y propone temas suficientemente específicos como para que resulte muy difícil encontrar textos preexistentes que respondan exactamente a lo que se solicita. Este enfoque preventivo y formativo resulta mucho más efectivo para la construcción de una cultura de integridad académica que la amenaza de la detección tecnológica del plagio.

5.3.2 La inteligencia artificial generativa en la escritura académica universitaria

La aparición de herramientas de inteligencia artificial generativa capaces de producir textos extensos, coherentes y académicamente plausibles ha transformado de manera radical el panorama de la producción textual académica. Estas herramientas, de acceso libre y muy sencillo de usar, plantean interrogantes fundamentales que los docentes universitarios no pueden ignorar, tales como qué significa aprender a escribir cuando una herramienta puede hacerlo de manera competente en segundos? ¿Qué valor tiene la producción textual académica si puede ser delegada a una máquina? ¿Cómo preservar la integridad académica en un contexto en que la detección del uso de inteligencia artificial es técnicamente muy difícil?

Estas preguntas no admiten respuestas simples, pero pueden orientarse desde una perspectiva pedagógica clara, dado que el objetivo central de la escritura académica no es la producción de un texto que cumpla con determinados requisitos formales, sino el desarrollo de la capacidad de pensar, argumentar y comunicar de manera rigurosa. Si el uso de herramientas de inteligencia artificial permite a los estudiantes producir un texto sin haber realizado el proceso de pensamiento que ese texto debería reflejar, entonces el uso de esas herramientas obstaculiza, en lugar de facilitar, el aprendizaje.

Sin embargo, esto no implica que las herramientas de inteligencia artificial no tengan lugar en la escritura académica universitaria. Usadas de manera reflexiva y transparente, pueden ser útiles en etapas específicas del proceso de escritura, como la generación de ideas

preliminares, la búsqueda de sinónimos o la detección de errores gramaticales, sin sustituir el trabajo intelectual del escritor. La clave pedagógica está en enseñar a los estudiantes a usar estas herramientas como apoyo al propio pensamiento, y no como sustituto de él.

5.3.3 Diseño de tareas que promuevan la producción textual auténtica

Una de las respuestas pedagógicas más eficaces ante los desafíos que plantean el plagio y el uso irreflexivo de herramientas de inteligencia artificial es el diseño de tareas de escritura que resulten difícilmente reproducibles por medios fraudulentos y que generen aprendizaje genuino. Las tareas que solicitan a los estudiantes relacionar los conceptos teóricos con su experiencia personal o profesional, analizar casos específicos del contexto local o producir reflexiones originales a partir de la discusión colectiva son mucho más resistentes al fraude que las que solicitan descripciones generales de conceptos o resúmenes de textos ya publicados.

El diseño de este tipo de tareas auténticas requiere creatividad pedagógica y disposición a salir de los formatos de evaluación convencionales, pero produce beneficios muy significativos: los estudiantes perciben mayor relevancia en las tareas, desarrollan competencias más transferibles a contextos reales y construyen un vínculo más genuino y significativo con el conocimiento de su disciplina. Al mismo tiempo, los docentes obtienen evidencias más ricas y más confiables del aprendizaje real de sus estudiantes, lo que redundará en evaluaciones más justas y más formativas.

Reflexiones finales

La producción de textos académicos con herramientas digitales representa uno de los terrenos más complejos y más relevantes de la pedagogía universitaria contemporánea. Este capítulo ha mostrado que las herramientas digitales disponibles para la escritura académica ofrecen posibilidades extraordinarias para enriquecer el proceso de producción textual, facilitar la gestión de fuentes, promover la escritura colaborativa y proporcionar retroalimentación más oportuna y específica. Sin embargo, también ha evidenciado que estas posibilidades solo se convierten en aprendizajes reales cuando se enmarcan en una pedagogía reflexiva, intencionada y éticamente comprometida.

Los docentes universitarios tienen en este campo una responsabilidad que va más allá de la enseñanza de herramientas específicas. Su responsabilidad es formar escritores académicos autónomos, reflexivos y éticamente responsables, es decir, personas capaces de producir textos que reflejen un pensamiento genuino, de gestionar sus fuentes con honestidad intelectual, de usar las herramientas digitales disponibles como apoyo al propio trabajo intelectual y de contribuir, a través de su escritura, al avance del conocimiento en sus respectivas disciplinas.

Esta formación no se logra en una sola asignatura ni a través de la enseñanza de técnicas aisladas; requiere un compromiso institucional con la escritura como práctica formativa transversal, y un esfuerzo colectivo de los docentes de todas las disciplinas para integrar la enseñanza de la escritura académica en sus propias asignaturas, con la misma seriedad y el mismo rigor con que integran la enseñanza de los contenidos disciplinares específicos.

CAPÍTULO

6

Comunicación Oral y *Presentaciones* **Digitales Efectivas**



Introducción

La comunicación oral ha sido históricamente uno de los pilares de la formación universitaria. La clase magistral, el seminario, la exposición ante el grupo y la defensa oral de trabajos académicos son géneros discursivos que estructuran de manera profunda la vida académica y que exigen competencias comunicativas específicas que no se adquieren de manera espontánea. Sin embargo, la expansión de los entornos digitales ha transformado de manera sustancial las condiciones en que la comunicación oral universitaria tiene lugar, añadiendo nuevas modalidades, nuevas plataformas y nuevas demandas que los docentes deben comprender y gestionar con rigor pedagógico.

La videoconferencia, la videolección, el podcast académico, la presentación multimedia interactiva y la comunicación oral en entornos de realidad aumentada o virtual son algunas de las formas que adopta la comunicación oral en los entornos digitales universitarios contemporáneos. Cada una de estas modalidades tiene sus propias convenciones, sus propias fortalezas y sus propios desafíos, y cada una exige al comunicador un conjunto específico de competencias que van más allá del dominio de la lengua hablada para incluir el manejo del espacio visual, la gestión del tiempo, la adaptación al medio tecnológico y la comprensión de las expectativas de audiencias diversas y geográficamente dispersas.

Este capítulo examina las características de la comunicación oral en entornos digitales universitarios, analiza las competencias necesarias para producir presentaciones digitales efectivas y reflexiona sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para el desarrollo de estas competencias en los estudiantes universitarios. El hilo conductor que articula el capítulo es la convicción de que la calidad de la comunicación oral digital no depende primariamente de la sofisticación tecnológica de las herramientas utilizadas, sino de la claridad del propósito comunicativo, la solidez del contenido y la capacidad del comunicador para conectar genuinamente con su audiencia a través del medio digital.

6.1 La comunicación oral en entornos digitales: características y desafíos

6.1.1 Del aula presencial a la pantalla: transformaciones de la comunicación oral

La comunicación oral en el aula presencial se apoya en un conjunto rico de recursos expresivos que incluyen la voz, el gesto, la mirada, la postura corporal, el movimiento en el espacio y la capacidad de percibir y responder en tiempo real a las reacciones de la audiencia. Cuando la comunicación oral se traslada a un entorno digital mediado por una pantalla, la mayoría de estos recursos se ve significativamente reducida o transformada, de modo que el campo visual del interlocutor se limita al encuadre de la cámara, la mirada directa se dificulta por la posición habitual de la cámara respecto a la pantalla, el movimiento corporal pierde expresividad y la lectura de las reacciones de la audiencia se hace más difícil cuando las cámaras de los participantes están apagadas o cuando la comunicación es asíncrona.

Estas transformaciones no implican que la comunicación oral digital sea necesariamente inferior a la comunicación oral presencial; implican que es diferente y que exige competencias específicas que deben ser conscientemente desarrolladas. Un docente o un estudiante que simplemente traslada sus hábitos de comunicación oral presencial a un entorno digital sin adaptar sus estrategias comunicativas al nuevo medio difícilmente logrará comunicarse con la misma eficacia que en el contexto presencial. En cambio, quien comprende las particularidades del medio digital y desarrolla estrategias comunicativas adaptadas a ellas puede lograr una comunicación oral igualmente efectiva y, en algunos aspectos, incluso más rica que la presencial.

Entre los desafíos más frecuentes de la comunicación oral en entornos digitales se encuentran la gestión de la fatiga de videoconferencia, que afecta tanto a los docentes como a los estudiantes tras exposiciones prolongadas frente a la pantalla; la dificultad para mantener la atención de audiencias que pueden estar expuestas a múltiples distracciones en sus entornos domésticos o laborales; la gestión de los silencios y los turnos de palabra en contextos de comunicación sincrónica digital, donde la ausencia de las señales paraverbales que regulan naturalmente la interacción presencial puede generar interrupciones o silencios incómodos; y la dependencia de condiciones técnicas que escapan al control del

comunicador, como la calidad de la conexión a internet o la disponibilidad de equipos adecuados.

Ejemplo en contexto: Adaptación de la clase magistral al entorno de videoconferencia

Un profesor de historia del arte que lleva años perfeccionando su clase magistral presencial decide, al migrar a la modalidad virtual, simplemente grabar sus clases habituales frente a la cámara. El resultado es desconcertante: sus estudiantes reportan que les cuesta mantener la atención durante más de veinte minutos, que echan de menos la dinámica del aula y que sienten que la clase grabada no les permite hacer preguntas en el momento en que surgen las dudas.

Al reflexionar sobre este problema con un colega más experimentado en la enseñanza virtual, comprende que la clase magistral presencial de noventa minutos no puede simplemente transponerse al formato de video sin una profunda reconfiguración. Decide entonces dividir cada clase en tres segmentos de veinte minutos separados por actividades interactivas, incorporar recursos visuales más ricos que los que usaba en el aula, añadir preguntas de verificación de comprensión al final de cada segmento y habilitar un chat activo durante las sesiones sincrónicas para que los estudiantes puedan hacer preguntas sin interrumpir el flujo de la exposición. Esta adaptación, basada en una comprensión de las particularidades del medio digital, transforma una experiencia insatisfactoria en un formato pedagógicamente eficaz.

6.1.2 Géneros de comunicación oral digital en el contexto universitario

El repertorio de géneros de comunicación oral digital disponibles en el contexto universitario es considerablemente más amplio que el de la comunicación oral presencial, y cada uno de estos géneros presenta características, convenciones y demandas comunicativas específicas. La videoconferencia académica, ya sea en formato de clase sincrónica, de tutoría individual o de defensa de trabajo, comparte con la comunicación presencial la simultaneidad del intercambio, pero la media a través de la pantalla de manera que transforma profundamente la dinámica interactiva.

La videolección pregrabada, en cambio, elimina la simultaneidad y obliga al comunicador a anticipar las dudas y las necesidades de su audiencia sin poder responder a sus reacciones en tiempo real. Esta modalidad demanda una planificación más cuidadosa del discurso, una estructura más explícita y marcada, y recursos visuales más elaborados que los que son habituales en la comunicación oral presencial. El podcast académico, por su parte,

prescinde completamente del componente visual y apuesta por la riqueza expresiva de la voz como único recurso comunicativo, lo que demanda un cuidado especial por la claridad articulatoria, el ritmo, la entonación y la capacidad de generar imágenes mentales a través de la palabra.

Las presentaciones multimedia, finalmente, combinan la comunicación oral con el soporte visual de diapositivas o recursos interactivos, y constituyen posiblemente el género de comunicación oral digital más frecuente en el contexto universitario. La calidad de una presentación multimedia no depende de la sofisticación visual de las diapositivas, sino de la coherencia entre el discurso oral y el soporte visual, de la capacidad de las diapositivas para enriquecer y complementar el mensaje oral sin duplicarlo ni distraer de él, y de la habilidad del comunicador para gestionar simultáneamente su discurso oral, sus recursos visuales y su relación con la audiencia.

6.1.3 Voz, presencia y credibilidad en la comunicación oral digital

La voz es el recurso comunicativo central de la comunicación oral digital, y sin embargo es frecuentemente el más descuidado en la formación comunicativa universitaria. La calidad de la voz en entornos digitales depende de factores técnicos, como la calidad del micrófono y el tratamiento acústico del entorno de grabación, pero también de factores expresivos que tienen que ver con el dominio que el comunicador tiene de su propio instrumento vocal, como la articulación, el volumen, el ritmo, la entonación, las pausas significativas y la capacidad de modular la expresividad vocal en función del contenido y del propósito comunicativo.

La presencia en la comunicación oral digital, entendida como la capacidad de transmitir a través de la pantalla la autenticidad, la energía y el compromiso que caracterizan a los comunicadores más efectivos, es una competencia que puede desarrollarse con práctica y orientación pedagógica adecuada. Los estudiantes universitarios que aprenden a comunicarse oralmente en entornos digitales con presencia real no solo mejoran su desempeño académico; desarrollan también una competencia profesional de primer orden en un mundo laboral cada vez más mediado por la comunicación digital.

6.2 Diseño y producción de presentaciones digitales efectivas

6.2.1 Principios de diseño visual para presentaciones académicas

El diseño visual de las presentaciones digitales es una dimensión de la comunicación académica que con frecuencia recibe atención insuficiente en la formación universitaria. La tendencia a sobrecargar las diapositivas con texto, a usar plantillas prediseñadas sin adaptarlas al contenido específico, o a recurrir a recursos visuales de baja calidad o de dudosa pertinencia refleja no solo una falta de competencia en diseño visual, sino también una comprensión inadecuada de la función que el soporte visual cumple en la comunicación oral.

Los principios fundamentales del diseño visual para presentaciones académicas pueden resumirse en torno a cuatro ideas centrales, a saber, la simplicidad, que implica incluir en cada diapositiva únicamente la información que resulta imprescindible para el propósito de esa pantalla; la coherencia visual, que supone mantener a lo largo de toda la presentación un sistema consistente de tipografías, colores y recursos gráficos; la jerarquía visual, que consiste en organizar los elementos de cada diapositiva de manera que la mirada del espectador sea guiada naturalmente hacia la información más importante; y la pertinencia, que implica asegurarse de que cada elemento visual incluido en la presentación contribuye a la comunicación del mensaje y no simplemente la decora.

En el contexto académico, a estos principios generales de diseño visual se añade la exigencia de rigor en la atribución de las fuentes de imágenes, datos y citas incluidos en las presentaciones. Una presentación académica que incorpora imágenes sin atribuir su autoría, estadísticas sin citar su fuente o ideas de otros autores sin reconocerlas explícitamente no solo presenta problemas de integridad académica, sino que también modela para los estudiantes prácticas comunicativas inadecuadas que pueden reproducirse en otros contextos.

Ejemplo en contexto: Rediseño de una presentación académica sobrecargada

Una estudiante de maestría en comunicación organizacional prepara una presentación de veinte minutos sobre los resultados de su investigación de campo. Su primera versión incluye quince diapositivas cargadas de texto, con párrafos completos del marco teórico copiados directamente de su informe escrito, tablas de datos con decenas de filas y columnas, y una paleta de colores y tipografías que cambia en cada diapositiva.

Su directora le señala que las diapositivas están compitiendo con su discurso oral en lugar de apoyarlo: el público leerá el texto de las diapositivas en lugar de escucharla, y la densidad visual generará fatiga y confusión. Le propone un ejercicio de rediseño basado en un principio simple: cada diapositiva debe comunicar una sola idea, expresada en no más de seis palabras y apoyada, cuando sea posible, por una imagen o un dato visualizado. El resultado, después de dos sesiones de revisión, es una presentación de veinte diapositivas limpias y visualmente coherentes que actúan como apoyo a un discurso oral fluido y bien estructurado, en lugar de sustituirlo. La estudiante comprueba, además, que el proceso de rediseño la obligó a clarificar y sintetizar sus ideas de una manera que el texto escrito no había exigido con la misma contundencia.

6.2.2 Herramientas digitales para la producción de presentaciones académicas

El mercado de herramientas digitales para la producción de presentaciones ha evolucionado considerablemente en los últimos años, ofreciendo opciones que van desde los clásicos programas de presentación de diapositivas hasta plataformas de diseño colaborativo en línea, herramientas de presentación interactiva y aplicaciones especializadas para la creación de contenidos multimedia. La elección entre estas herramientas no debe regirse por criterios de moda o de disponibilidad, sino por la adecuación de la herramienta al propósito comunicativo específico y a las competencias técnicas del comunicador.

Herramientas como PowerPoint o Keynote ofrecen un alto grado de control sobre el diseño visual y una amplia gama de funciones avanzadas que la mayoría de los usuarios universitarios desconoce y subutiliza. Plataformas de diseño en línea como Canva permiten producir presentaciones visualmente atractivas con menor inversión de tiempo en el diseño, pero pueden generar resultados visualmente homogéneos si se usan plantillas sin personalizarlas. Herramientas de presentación interactiva como Prezi o Mentimeter añaden una dimensión de participación de la audiencia que puede enriquecer significativamente la experiencia comunicativa en contextos de formación, pero también pueden distraer de los contenidos si se usan de manera excesiva o sin una intención pedagógica clara.

Para los docentes universitarios, la competencia en el uso de estas herramientas no es un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar con mayor efectividad los contenidos de sus asignaturas y para modelar ante sus estudiantes prácticas de producción de presentaciones académicas de calidad. Enseñar a los estudiantes a usar estas herramientas de manera reflexiva y pertinente es parte de la formación en comunicación digital que el docente universitario tiene la responsabilidad de ofrecer.

6.2.3 La presentación oral como acto comunicativo integral

Una presentación oral efectiva no es simplemente un discurso apoyado por diapositivas; es un acto comunicativo integral que involucra la planificación del contenido y de la estructura argumentativa, el diseño visual del soporte, el desarrollo de las competencias orales necesarias para la exposición y la gestión de la interacción con la audiencia. Cada una de estas dimensiones requiere preparación específica y, en el contexto universitario, orientación pedagógica explícita.

La preparación para una presentación oral efectiva debe incluir, además del estudio del contenido y el diseño de las diapositivas, la práctica oral de la exposición en condiciones similares a las reales, es decir, ante una cámara, con el mismo software que se usará en la presentación final y con el mismo límite de tiempo. Esta práctica, que muchos estudiantes omiten por considerarla innecesaria, es sin embargo la que mayor impacto tiene sobre la calidad de la presentación final, pues permite identificar y corregir los problemas de pronunciación, de ritmo, de manejo del tiempo y de coordinación entre el discurso oral y el soporte visual antes de que ocurran ante la audiencia real.

6.3 Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comunicación oral digital

6.3.1 La retroalimentación en el desarrollo de competencias de comunicación oral

El desarrollo de competencias de comunicación oral requiere retroalimentación específica, oportuna y constructiva que ayude al estudiante a identificar sus fortalezas y sus áreas de mejora como comunicador. En los entornos digitales, esta retroalimentación puede tomar

formas especialmente ricas, pues las presentaciones grabadas en video permiten al estudiante verse a sí mismo como lo ve su audiencia, identificando aspectos de su comunicación no verbal que difícilmente percibe durante la propia presentación, como los gestos repetitivos, el ritmo excesivamente rápido o la tendencia a leer las diapositivas en lugar de mirar a la cámara.

Los docentes universitarios que incorporan la grabación y la autoevaluación como parte sistemática del proceso de desarrollo de competencias de comunicación oral obtienen resultados significativamente mejores que quienes se limitan a evaluar la presentación final sin proporcionar oportunidades de práctica reflexiva previa. La autoevaluación de las propias presentaciones grabadas, apoyada en rúbricas con criterios explícitos y en preguntas guía que orienten la reflexión, es una de las estrategias más efectivas para el desarrollo de la metacognición comunicativa.

Ejemplo en contexto: Ciclo de práctica y retroalimentación en presentaciones digitales

Un docente de comunicación científica diseña un proceso de desarrollo de competencias de presentación oral en cuatro etapas para sus estudiantes de posgrado. En la primera etapa, cada estudiante graba una presentación piloto de cinco minutos sobre su tema de investigación y la comparte con el grupo a través de la plataforma del curso. En la segunda, cada estudiante autoevalúa su propia presentación usando una rúbrica de comunicación oral que considera la claridad del argumento, la gestión del tiempo, la calidad de la voz y el uso del soporte visual.

En la tercera etapa, tres compañeros ofrecen retroalimentación estructurada siguiendo la misma rúbrica, más un comentario cualitativo sobre el aspecto que consideran más destacable y el que más contribuiría a mejorar la efectividad de la presentación. En la cuarta etapa, el estudiante produce una versión revisada de la presentación incorporando los elementos de retroalimentación que considera más pertinentes, y reflexiona por escrito sobre las decisiones tomadas en el proceso de revisión. Este ciclo de cuatro etapas transforma la presentación oral de una evaluación puntual en un proceso formativo sostenido que desarrolla tanto las competencias de comunicación oral como las de autoevaluación y retroalimentación entre pares.

6.3.2 El podcast académico como recurso de aprendizaje y evaluación

El podcast académico ha emergido en los últimos años como un género de comunicación oral digital con un potencial pedagógico considerable que está siendo aprovechado de manera creciente en el contexto universitario. A diferencia de la videolección, que combina comunicación oral y recursos visuales, el podcast apuesta exclusivamente por la riqueza expresiva de la voz y por la capacidad del oyente para construir imágenes mentales a partir del discurso auditivo. Esta restricción, lejos de empobrecer la comunicación, puede enriquecerla al obligar al comunicador a ser especialmente claro, preciso y expresivo en su uso de la palabra.

La producción de podcasts académicos como actividad de aprendizaje universitario tiene ventajas pedagógicas específicas: obliga a los estudiantes a sintetizar y a organizar los contenidos de manera que resulten comprensibles para un oyente que no tiene acceso a un soporte visual; desarrolla competencias de expresión oral y de gestión de la voz que son transferibles a otros contextos de comunicación profesional; y produce un artefacto comunicativo que puede ser compartido y difundido más allá del contexto inmediato de la asignatura, lo que aumenta la motivación de los estudiantes al otorgar a su trabajo una audiencia real.

6.3.3 Evaluación de la comunicación oral digital: criterios y modalidades

La evaluación de la comunicación oral digital en el contexto universitario debe considerar simultáneamente las dimensiones del contenido, de la estructura argumentativa, de las competencias orales propiamente dichas y del uso del soporte digital. Una evaluación que se centra exclusivamente en la corrección del contenido sin atender a la calidad comunicativa no desarrolla las competencias de comunicación oral; una evaluación que prioriza la sofisticación visual de las diapositivas sin evaluar la calidad del discurso oral refuerza concepciones superficiales de la comunicación académica.

Las rúbricas analíticas que desagregan explícitamente los criterios de evaluación en cada una de estas dimensiones son el instrumento más adecuado para la evaluación de la comunicación oral digital, pues permiten proporcionar retroalimentación específica y diferenciada que los estudiantes pueden usar para mejorar de manera focalizada. Cuando estas rúbricas se comparten con los estudiantes antes de la presentación, funcionan también

como herramienta de orientación del proceso de preparación, reduciendo la ansiedad ante la evaluación y aumentando la calidad de los productos finales.

Reflexiones finales

La comunicación oral en entornos digitales constituye una competencia central de la formación universitaria contemporánea que merece una atención pedagógica tan cuidadosa y sistemática como la que se dedica habitualmente a la escritura académica. Este capítulo ha mostrado que la transición de la comunicación oral presencial a los entornos digitales no es simplemente un cambio de soporte tecnológico, sino una transformación profunda de las condiciones, las convenciones y las competencias que la comunicación oral efectiva requiere.

Los docentes universitarios tienen en este campo una doble responsabilidad, a saber, la de desarrollar sus propias competencias de comunicación oral digital para ejercer con efectividad su función pedagógica en entornos virtuales e híbridos, y la de diseñar experiencias de aprendizaje que acompañen a sus estudiantes en el desarrollo de estas mismas competencias. Ambas responsabilidades se cumplen mejor cuando se abordan desde una comprensión profunda de las particularidades del medio digital y desde el compromiso con una comunicación que, independientemente del soporte tecnológico utilizado, ponga siempre en el centro la claridad del propósito, la solidez del contenido y la autenticidad del vínculo con la audiencia.

CAPÍTULO

7

Narrativas Digitales y

Creación de Contenidos

Multimedia



Introducción

Las narrativas han sido desde siempre una de las formas más poderosas a través de las cuales los seres humanos construyen sentido, transmiten conocimiento y articulan experiencias compartidas. La narración no es solo un recurso literario; es una estructura cognitiva fundamental que organiza nuestra comprensión del mundo en términos de tiempo, causalidad, agencia y significado. En los entornos digitales contemporáneos, las narrativas han adquirido formas nuevas que amplían considerablemente sus posibilidades expresivas y comunicativas: las narrativas digitales integran texto, imagen, sonido, video, interactividad e hipertextualidad en combinaciones inéditas que transforman la relación entre el narrador, el relato y la audiencia.

Para los docentes universitarios, comprender las narrativas digitales y la creación de contenidos multimedia es relevante por al menos dos razones complementarias. En primer lugar, porque las narrativas digitales constituyen uno de los géneros comunicativos más influyentes en la cultura contemporánea, y su comprensión crítica forma parte de la alfabetización digital que la universidad tiene la responsabilidad de cultivar. En segundo lugar, porque la creación de contenidos multimedia es una competencia profesional crecientemente valorada en prácticamente todos los campos disciplinares, y su incorporación en la formación universitaria responde a una demanda real del mercado laboral y de la comunidad académica.

Este capítulo examina los fundamentos teóricos y las dimensiones prácticas de las narrativas digitales y la creación de contenidos multimedia en el contexto universitario. Se organiza en torno a tres ejes, que son la conceptualización de la narrativa digital y sus características específicas; el análisis de los principales formatos y herramientas de creación de contenidos multimedia; y la reflexión sobre las estrategias pedagógicas para integrar la narrativa digital y la producción multimedia en los procesos de aprendizaje universitario.

7.1 Narrativas digitales: conceptos, características y posibilidades

7.1.1 De la narrativa tradicional a la narrativa digital

La narrativa tradicional, tanto oral como escrita, se organiza en torno a una estructura lineal que guía al receptor desde un inicio hasta un desenlace a través de un conjunto de eventos causalmente encadenados. Esta linealidad, que la teoría narrativa clásica ha analizado en términos de planteamiento, nudo y desenlace, ha sido durante siglos el modelo dominante de la narración en las culturas occidentales. Sin embargo, la narrativa literaria del siglo veinte ya comenzó a subvertir esta linealidad a través de técnicas como el flujo de conciencia, los saltos temporales, las perspectivas múltiples y los finales abiertos, anticipando de algún modo las posibilidades narrativas que los entornos digitales harían realidad décadas más tarde.

La narrativa digital se distingue de la narrativa tradicional por la incorporación de la interactividad como elemento estructural. En una narrativa digital interactiva, el receptor no es un observador pasivo que sigue el recorrido que el narrador ha trazado de antemano; es un participante activo que toma decisiones sobre el desarrollo de la historia, elige entre distintas rutas narrativas y co-construye el relato junto con el narrador. Esta participación del receptor en la construcción del relato transforma radicalmente las convenciones de la narrativa y exige tanto nuevas competencias del productor como nuevas actitudes del receptor.

La hipertextualidad, que permite enlazar distintos fragmentos del relato a través de vínculos que el lector puede o no seguir, y la multimodalidad, que integra texto, imagen, sonido y video en el tejido narrativo, son otras dos características que distinguen a las narrativas digitales de las tradiciones narrativas anteriores. Estas características abren posibilidades expresivas inéditas, pero también plantean desafíos específicos para la construcción narrativa, entre ellos la pregunta de cómo mantener la coherencia y la tensión narrativa en un relato que puede ser recorrido en múltiples órdenes? ¿Cómo gestionar la atención del receptor cuando la proliferación de vínculos y de elementos multimodales puede fragmentar la experiencia narrativa?

Ejemplo en contexto: La narrativa transmedia como recurso pedagógico universitario

Una docente de comunicación social diseña un proyecto de narrativa transmedia para su asignatura de producción de contenidos digitales. Los estudiantes deben crear una historia que se desarrolle de manera coherente a través de al menos tres plataformas diferentes: un relato escrito en un blog, un cortometraje de tres minutos en una plataforma de video, una secuencia de publicaciones en una red social que siga a uno de los personajes desde su perspectiva, y un podcast en el que un experto ficticio analiza los hechos narrados en los demás formatos.

El proyecto obliga a los estudiantes a pensar la narrativa de manera integral y multiplataforma: cada formato no puede simplemente repetir la misma información en un soporte diferente, sino que debe aportar una perspectiva nueva, un nivel de detalle adicional o un punto de vista complementario que enriquezca la experiencia narrativa del receptor que accede a todos los formatos. Este ejercicio desarrolla simultáneamente competencias de escritura creativa, producción audiovisual, gestión de redes sociales y planificación narrativa estratégica, mientras introduce a los estudiantes en las lógicas de la comunicación transmedia que dominan la industria cultural contemporánea.

7.1.2 Narrativa digital y construcción del conocimiento académico

La aplicación de los principios de la narrativa digital al contexto del aprendizaje universitario tiene una justificación cognitiva sólida. La investigación en psicología cognitiva ha mostrado de manera consistente que la información organizada en formato narrativo se procesa y se recuerda de manera más efectiva que la información presentada en formato expositivo o descriptivo. Las narrativas activan estructuras cognitivas preexistentes que facilitan la comprensión, generan respuestas emocionales que potencian el recuerdo y crean contextos de significado que facilitan la transferencia del conocimiento a situaciones nuevas.

Esta evidencia sugiere que la incorporación de elementos narrativos en los materiales didácticos digitales no es simplemente una concesión a las preferencias de los estudiantes; es una estrategia pedagógica fundamentada en la comprensión de cómo aprenden los seres humanos. Un docente que introduce un concepto abstracto a través de un caso narrativo concreto, que utiliza la estructura del relato para organizar la presentación de los contenidos de su asignatura, o que propone a sus estudiantes la creación de narrativas digitales como forma de demostrar su comprensión de un tema está aprovechando el poder cognitivo de la narrativa para potenciar el aprendizaje.

7.1.3 La narración digital en primera persona: el storytelling académico

El storytelling, o arte de contar historias, ha encontrado en los entornos digitales un territorio especialmente fértil para su desarrollo como herramienta pedagógica y comunicativa. La narrativa digital en primera persona, en la que el narrador comparte su experiencia directa con un tema, un proceso o una transformación, conecta de manera especialmente poderosa con las audiencias digitales porque apela a la autenticidad, la cercanía y la identificación emocional que las narrativas personales generan.

En el contexto universitario, el storytelling académico puede adoptar formas muy diversas, por ejemplo el docente que introduce un concepto teórico a través del relato de cómo llegó a comprenderlo en su propia trayectoria intelectual; el estudiante que documenta en formato narrativo el proceso de desarrollo de su proyecto de investigación; el equipo de trabajo que produce un video documental sobre el impacto de su investigación en la comunidad. Estas formas de narración en primera persona no solo hacen más accesibles los contenidos académicos, sino que también desarrollan en los estudiantes competencias de reflexión sobre su propio aprendizaje.

7.2 Creación de contenidos multimedia: formatos, herramientas y procesos

7.2.1 El video académico: producción y comunicación audiovisual

El video se ha convertido en el formato de contenido digital más consumido en los entornos en línea, y su producción ha dejado de ser patrimonio exclusivo de los profesionales de la comunicación audiovisual para convertirse en una competencia accesible para cualquier persona con un smartphone y acceso a internet. Sin embargo, la democratización de la producción de video no ha eliminado las diferencias de calidad entre los contenidos producidos de manera reflexiva y cuidadosa y los producidos de manera improvisada: la calidad técnica, la claridad del propósito comunicativo, la solidez del guión y la coherencia del montaje siguen siendo factores determinantes de la efectividad comunicativa de un video.

En el contexto universitario, la producción de video académico como actividad de aprendizaje tiene ventajas pedagógicas específicas que justifican la inversión de tiempo y recursos que requiere. La elaboración de un guión de video obliga a sintetizar y a jerarquizar la información de una manera que la escritura de un texto expositivo no siempre demanda con la misma contundencia. La producción del video desarrolla competencias de comunicación oral, de gestión del espacio visual y de coordinación de múltiples recursos semióticos. Y el producto final tiene una audiencia potencialmente mucho más amplia que la de un trabajo escrito convencional, lo que aumenta la motivación de los estudiantes y da a su trabajo un valor comunicativo real.

Ejemplo en contexto: Producción de microdocumentales académicos en ciencias sociales

Un docente de sociología propone a sus estudiantes de tercer año la producción de microdocumentales de cinco minutos sobre problemáticas sociales de su entorno local. Los estudiantes trabajan en equipos de tres personas, con roles diferenciados: un responsable del guión y la investigación, un responsable de la producción y la cámara, y un responsable de la edición y la postproducción. El docente dedica dos sesiones del semestre a enseñar los fundamentos básicos del lenguaje audiovisual y del uso de herramientas de edición de video gratuitas.

El resultado, al final del semestre, es una colección de quince microdocumentales que documentan problemáticas como la informalidad laboral, el acceso desigual a los servicios de salud o los efectos de la gentrificación en barrios populares. Los mejores trabajos son publicados en el canal de YouTube del departamento, donde acumulan cientos de reproducciones y generan comentarios de otros estudiantes, de residentes de los barrios documentados y de investigadores de otras universidades. Esta audiencia real transforma la percepción que los estudiantes tienen de su propio trabajo: ya no es una tarea académica que se entrega al docente y se archiva, sino una contribución comunicativa con impacto real en su comunidad.

7.2.2 Infografías, visualizaciones de datos y comunicación visual académica

La infografía académica y la visualización de datos son formatos de comunicación visual que han adquirido una relevancia creciente en el contexto universitario, tanto como recursos didácticos producidos por los docentes como como productos de aprendizaje elaborados por los estudiantes. La capacidad de representar visualmente información compleja,

relaciones entre conceptos, resultados de investigaciones o procesos dinámicos es una competencia comunicativa de gran valor que trasciende la formación específica en diseño gráfico para convertirse en una habilidad transversal relevante en prácticamente todas las disciplinas.

La producción de infografías y visualizaciones de datos en el contexto universitario requiere, en primer lugar, una comprensión clara del mensaje que se quiere comunicar y de la audiencia a la que va dirigido; en segundo lugar, la selección del tipo de representación visual más adecuado para ese mensaje específico, que puede variar desde un diagrama de flujo hasta un mapa conceptual, un gráfico de datos o una ilustración explicativa; y en tercer lugar, el dominio de las herramientas digitales que permiten producir estas representaciones con la calidad técnica y estética necesaria para que resulten efectivas como instrumentos de comunicación.

7.2.3 Contenido para redes sociales académicas y divulgación científica digital

La divulgación científica a través de plataformas digitales y redes sociales es uno de los campos de la comunicación académica que mayor expansión ha experimentado en los últimos años. La emergencia de perfiles académicos en plataformas como Twitter, Instagram o TikTok, dedicados a comunicar los resultados de la investigación científica de manera accesible para audiencias no especializadas, ha abierto un nuevo territorio de la comunicación académica que plantea desafíos y oportunidades muy específicos.

Comunicar resultados de investigación en un tweet o en un video de sesenta segundos no es simplemente una cuestión de síntesis; exige una comprensión profunda del contenido, la capacidad de identificar el aspecto más relevante o sorprendente de un hallazgo para una audiencia no especializada, el dominio de las convenciones comunicativas de cada plataforma y la habilidad para mantener el rigor científico sin sacrificar la accesibilidad. Estas competencias, que los investigadores académicos rara vez desarrollan de manera formal, son sin embargo cada vez más valoradas en el contexto de una ciencia que busca conectar con la sociedad y justificar su relevancia pública.

7.3 Integración pedagógica de la narrativa digital y la producción multimedia

7.3.1 El proyecto multimedia como estrategia de aprendizaje profundo

La incorporación de proyectos de producción multimedia en el currículo universitario responde a una comprensión del aprendizaje como proceso activo de construcción de conocimiento en el que la producción comunicativa juega un papel central. Cuando los estudiantes producen un video, un podcast, una infografía o una narrativa interactiva sobre los contenidos de su asignatura, no se limitan a reproducir información; la transforman, la reorganizan, la evalúan críticamente y la comunican de manera que resulte comprensible y relevante para otros. Este proceso de transformación activa y comunicación del conocimiento es, según la teoría pedagógica contemporánea, una de las condiciones más favorables para el aprendizaje profundo y duradero.

Para que los proyectos multimedia resulten genuinamente formativos, sin embargo, deben estar diseñados con intencionalidad pedagógica, de manera que los objetivos de aprendizaje deben estar claramente articulados, los criterios de evaluación deben ser explícitos y transparentes, el proceso debe incluir etapas de retroalimentación y revisión, y el producto final debe tener una audiencia real que otorgue significado comunicativo al trabajo realizado.

Ejemplo en contexto: Narrativa digital como evidencia de aprendizaje en posgrado

Un programa de maestría en educación incorpora como trabajo final integrador la producción de una narrativa digital en la que cada estudiante documenta y reflexiona sobre su propia trayectoria de aprendizaje a lo largo del programa. La narrativa debe integrar al menos tres formatos multimedia: texto reflexivo, fragmentos de video o audio y representaciones visuales de los principales conceptos aprendidos. No tiene restricciones de extensión ni de plataforma, pero debe evidenciar la capacidad del estudiante para conectar los contenidos teóricos del programa con su práctica profesional y para proyectar los aprendizajes realizados hacia el desarrollo futuro de su carrera.

Este tipo de tarea integradora transforma la evaluación final de una prueba de reproducción de contenidos en una oportunidad de síntesis reflexiva y creativa que moviliza de manera simultánea las competencias académicas, comunicativas y digitales desarrolladas a lo largo del

programa. Los productos resultantes son, además, artefactos comunicativos genuinos que los propios estudiantes valoran como hitos de su desarrollo profesional y que pueden compartir con sus empleadores, con sus redes académicas y con las comunidades educativas en las que se desempeñan.

7.3.2 Derechos de autor, licencias y ética en la producción de contenidos digitales

La producción de contenidos digitales en el contexto universitario plantea inevitablemente cuestiones relativas a los derechos de autor, las licencias de uso de contenidos y la ética de la comunicación digital que los docentes tienen la responsabilidad de abordar de manera explícita y formativa. Los estudiantes que producen contenidos multimedia para sus asignaturas necesitan comprender qué imágenes, sonidos y videos pueden usar legalmente en sus producciones, cómo atribuir correctamente los contenidos de otros autores que incorporan en sus trabajos, y qué tipo de licencias pueden aplicar a sus propias creaciones para facilitar su difusión y su reutilización por parte de otros.

El sistema de licencias Creative Commons, que permite a los creadores especificar las condiciones bajo las que sus obras pueden ser utilizadas por otros, ofrece un marco accesible y flexible para gestionar los derechos de autor en el contexto de la producción de contenidos digitales académicos. Enseñar a los estudiantes a buscar y a usar contenidos con licencias abiertas, a atribuir correctamente los contenidos de otros autores y a aplicar licencias apropiadas a sus propias creaciones forma parte de la formación en ciudadanía digital que la universidad tiene la responsabilidad de ofrecer.

7.3.3 Evaluación de producciones multimedia en contextos universitarios

La evaluación de producciones multimedia en el contexto universitario plantea desafíos específicos que no tienen equivalente en la evaluación de producciones escritas convencionales. La diversidad de formatos, plataformas y herramientas que los estudiantes pueden usar en sus producciones multimedia hace difícil establecer criterios de evaluación uniformes que sean aplicables a todos los productos. Al mismo tiempo, la tendencia a valorar la sofisticación técnica o el impacto visual por encima de la calidad del contenido y de la pertinencia comunicativa puede desvirtuar los objetivos de aprendizaje que motivaron la tarea.

Una evaluación efectiva de producciones multimedia debe equilibrar criterios referidos al contenido y al rigor académico, a la calidad comunicativa y la adecuación al propósito y la audiencia, a la creatividad y la originalidad en el uso del medio digital, y a la reflexión metacognitiva sobre el proceso de producción. Esta última dimensión, que con frecuencia se omite en las tareas de producción multimedia, es sin embargo una de las más valiosas desde el punto de vista pedagógico, pues obliga a los estudiantes a tomar distancia de su propio trabajo y a evaluar de manera crítica las decisiones que tomaron durante el proceso de producción.

Reflexiones finales

Las narrativas digitales y la creación de contenidos multimedia representan uno de los territorios más creativos y más dinámicos de la comunicación académica contemporánea. Este capítulo ha mostrado que la incorporación de estas prácticas en el currículo universitario no responde a una concesión a las modas tecnológicas, sino a una comprensión profunda de cómo aprenden los seres humanos y de qué competencias comunicativas exige la participación activa en la cultura digital del siglo veintiuno.

Para los docentes universitarios, integrar la narrativa digital y la producción multimedia en sus asignaturas supone un doble movimiento, ya que implica, por una parte, el desarrollo de las propias competencias de producción multimedia, que permitan al docente modelar las prácticas que enseña; por otra parte, el diseño pedagógico cuidadoso de las tareas de producción, que garantice que la dimensión comunicativa y tecnológica está siempre al servicio de los objetivos de aprendizaje y no se convierte en un fin en sí misma.

CAPÍTULO

8

Estrategias Didácticas

Mediadas por

Tecnologías de la Información y Comunicación



Introducción

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica docente universitaria es, en el momento actual, una realidad inevitable y al mismo tiempo una oportunidad pedagógica de gran alcance. Sin embargo, la mera incorporación de tecnología en el aula no garantiza por sí sola la mejora de la calidad del aprendizaje; lo que determina el valor pedagógico de las TIC es la manera en que se articulan con las estrategias didácticas, los objetivos de aprendizaje y las características de los estudiantes. La tecnología, en el mejor de los casos, amplifica las buenas prácticas pedagógicas; pero cuando se usa de manera acrítica, sin una fundamentación didáctica sólida, puede amplificar también las malas prácticas o simplemente añadir complejidad técnica sin ningún beneficio educativo.

Este capítulo examina las estrategias didácticas mediadas por TIC desde una perspectiva que prioriza la reflexión pedagógica sobre la descripción tecnológica. No se trata de presentar un catálogo de herramientas digitales con sus instrucciones de uso; se trata de analizar cómo determinadas estrategias didácticas se transforman y se enriquecen cuando se articulan con las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales, y qué decisiones pedagógicas deben tomar los docentes para que esa articulación resulte genuinamente formativa. El hilo conductor es siempre el aprendizaje del estudiante y no la sofisticación tecnológica del entorno.

El capítulo se organiza en torno a tres ejes temáticos. En primer lugar, los fundamentos teóricos que justifican la integración pedagógica de las TIC; en segundo lugar, un análisis de las estrategias didácticas mediadas por tecnología más relevantes para el contexto universitario; y en tercer lugar, la reflexión sobre el diseño de entornos de aprendizaje digitales que integren de manera coherente los objetivos, las estrategias y los recursos tecnológicos.

8.1 Fundamentos teóricos de la integración didáctica de las TIC

8.1.1 La tecnología como instrumento de mediación pedagógica

La comprensión de las TIC como instrumentos de mediación pedagógica, heredera de la tradición vyotskiana y desarrollada de manera específica para el contexto digital por investigadores como César Coll y sus colaboradores, ofrece uno de los marcos teóricos más fértiles para pensar la integración pedagógica de la tecnología en la educación universitaria. Desde esta perspectiva, las herramientas tecnológicas no actúan directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes; actúan como mediadores de la actividad conjunta entre docentes y estudiantes, transformando las condiciones en que esa actividad tiene lugar y, por tanto, las posibilidades de aprendizaje que genera.

Esta comprensión tiene consecuencias importantes para la práctica docente, pues implica que la pregunta relevante no es si una herramienta tecnológica es mejor o peor que otra en términos absolutos, sino cómo una herramienta específica modifica la actividad conjunta de docentes y estudiantes en un contexto educativo particular, y si esa modificación favorece o dificulta el logro de los objetivos de aprendizaje. Esta pregunta solo puede responderse en relación con un contexto pedagógico concreto, lo que explica por qué las generalizaciones sobre las bondades o las limitaciones de determinadas tecnologías educativas rara vez resultan útiles para los docentes que deben tomar decisiones pedagógicas situadas.

Ejemplo en contexto: El uso del foro virtual como instrumento de mediación pedagógica

Un docente de filosofía incorpora un foro de discusión virtual en su asignatura de ética aplicada con el objetivo de extender el debate académico más allá de las dos horas semanales de clase presencial. Sin embargo, después de las primeras semanas, constata que las intervenciones en el foro son superficiales, que los estudiantes se limitan a publicar sus propias opiniones sin leer ni responder las de sus compañeros, y que el nivel de reflexión crítica es significativamente inferior al que se produce en las discusiones presenciales.

Al analizar la situación desde la perspectiva de la mediación pedagógica, el docente comprende que el problema no es la herramienta en sí, sino el modo en que ha estructurado la actividad del foro: no ha definido criterios claros de participación, no ha establecido la obligación de

responder a las intervenciones de los compañeros y no ha conectado explícitamente las discusiones del foro con las actividades de la clase presencial. Cuando rediseña la actividad incorporando estas condiciones, la calidad de las intervenciones mejora significativamente y el foro se convierte en un espacio genuino de construcción colectiva del conocimiento.

8.1.2 Modelos de integración pedagógica de las TIC

La investigación en tecnología educativa ha producido varios modelos que ofrecen marcos conceptuales para orientar la integración pedagógica de las TIC en la práctica docente. Entre los más influyentes en el contexto hispanohablante se encuentran el modelo TPACK, que analiza la intersección entre el conocimiento tecnológico, el conocimiento pedagógico y el conocimiento del contenido disciplinar que los docentes necesitan para integrar de manera efectiva las TIC en su enseñanza; y el modelo de sustitución, aumento, modificación y redefinición, que describe cuatro niveles progresivos de integración tecnológica en la práctica docente, desde la simple sustitución de herramientas analógicas por digitales hasta la redefinición de tareas que serían imposibles sin la tecnología.

El nivel más básico de integración, la sustitución, ocurre cuando una herramienta digital reemplaza a una herramienta analógica sin ningún cambio funcional. Usar un procesador de texto en lugar de una máquina de escribir, o proyectar diapositivas digitales en lugar de transparencias, son ejemplos de sustitución. El nivel de redefinición, el más elevado, ocurre cuando la tecnología permite diseñar tareas de aprendizaje que serían simplemente imposibles sin ella: la escritura colaborativa en tiempo real a través de internet, la creación de narrativas interactivas digitales o la participación en comunidades de aprendizaje global son ejemplos de redefinición.

Para los docentes universitarios, estos modelos son útiles no como recetas de integración tecnológica, sino como marcos de reflexión que permiten evaluar de manera crítica el nivel al que están integrando la tecnología en su práctica y preguntarse si ese nivel es el más adecuado para los objetivos de aprendizaje que persiguen. La aspiración no debe ser siempre alcanzar el nivel más alto de integración tecnológica; debe ser encontrar el nivel de integración que mejor sirva a los objetivos pedagógicos de cada situación de aprendizaje.

8.1.3 La brecha entre la tecnología disponible y el uso pedagógico real

Uno de los hallazgos más consistentes de la investigación sobre la integración de las TIC en la educación superior es la persistente brecha entre la tecnología disponible y el uso pedagógico que realmente se hace de ella. Las universidades invierten recursos considerables en infraestructura tecnológica, en plataformas de gestión del aprendizaje y en equipamiento digital, pero estos recursos no se traducen automáticamente en mejoras en la calidad del aprendizaje. La causa principal de esta brecha no es tecnológica, sino pedagógica, dado que los docentes que no han recibido formación específica en el uso pedagógico de las TIC tienden a usarlas de maneras que replican sus prácticas docentes previas sin aprovechar las posibilidades genuinamente nuevas que los entornos digitales ofrecen.

Cerrar esta brecha requiere una inversión sostenida en la formación pedagógica de los docentes universitarios, que vaya más allá de los talleres de capacitación técnica en el uso de herramientas específicas para incluir espacios de reflexión sobre los principios didácticos que deben orientar la integración de las TIC. Requiere también el desarrollo de comunidades de práctica en las que los docentes puedan compartir sus experiencias, sus dificultades y sus innovaciones pedagógicas, y aprender unos de otros de manera colaborativa y situada.

8.2 Estrategias didácticas mediadas por tecnología en la universidad

8.2.1 Aprendizaje invertido y aula invertida en entornos digitales

El modelo pedagógico del aula invertida, que propone invertir la secuencia tradicional de aprendizaje desplazando la transmisión de contenidos al espacio extraclase a través de recursos digitales y reservando el tiempo de clase para actividades de aplicación, análisis y construcción colaborativa del conocimiento, es quizás el ejemplo más claro de cómo las TIC pueden posibilitar una redefinición profunda de la práctica pedagógica universitaria. En el modelo de aula invertida, los estudiantes acceden de manera autónoma a

videolecciones, lecturas digitales u otros recursos antes de la clase, de modo que el tiempo presencial o sincrónico puede dedicarse a actividades de mayor complejidad cognitiva.

La implementación efectiva del aula invertida requiere, sin embargo, mucho más que la grabación de videolecciones y su publicación en la plataforma del curso. Requiere un diseño cuidadoso de los recursos digitales que garantice que los estudiantes puedan comprender los contenidos de manera autónoma; una estrategia clara para verificar que los estudiantes han accedido a los recursos antes de la clase y que han comprendido sus contenidos; y un diseño igualmente cuidadoso de las actividades de clase que aproveche el tiempo presencial para el tipo de aprendizaje que más se beneficia de la interacción directa entre docentes y estudiantes.

Ejemplo en contexto: Implementación del aula invertida en una asignatura de lingüística

Una docente de lingüística aplicada decide implementar el modelo de aula invertida en su asignatura sobre análisis del discurso. Para cada unidad temática, graba una videolección de veinte minutos en la que explica los conceptos teóricos centrales, utilizando ejemplos visuales y pausando la explicación con preguntas que invitan a la reflexión. Al final de cada videolección, propone a los estudiantes tres preguntas de comprensión que deben responder en un formulario en línea antes de la siguiente clase.

Las respuestas de los estudiantes al formulario le permiten identificar, antes de cada clase, cuáles son los conceptos que generaron más dudas o confusión, y diseñar las actividades de clase en función de esas dificultades específicas. El tiempo presencial se dedica entonces a la aplicación práctica del análisis del discurso sobre textos reales, a la discusión de casos problemáticos y a la retroalimentación individualizada sobre el trabajo de los estudiantes. Al final del semestre, la docente constata que el nivel de comprensión de los conceptos teóricos es significativamente mayor que en los semestres anteriores con el modelo convencional, y que los estudiantes valoran especialmente la posibilidad de revisar las videolecciones cuantas veces necesitan antes de enfrentarse a los ejercicios prácticos.

8.2.2 Aprendizaje basado en proyectos mediado por tecnología

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia didáctica que organiza el proceso de aprendizaje en torno a la resolución de problemas reales o la producción de artefactos comunicativos con valor genuino. En los entornos digitales, esta estrategia adquiere dimensiones nuevas que amplían considerablemente sus posibilidades pedagógicas, de

modo que los proyectos pueden desarrollarse de manera colaborativa a través de plataformas digitales que permiten la coordinación entre equipos geográficamente dispersos; los productos finales pueden difundirse a audiencias reales a través de medios digitales; y el proceso de desarrollo del proyecto puede documentarse y reflexionarse de manera sistemática a través de herramientas de registro digital como blogs, portafolios o videos de proceso.

Para los docentes universitarios, el diseño de proyectos mediados por tecnología que resulten genuinamente formativos requiere una planificación cuidadosa que articule claramente los objetivos de aprendizaje, las etapas del proceso, los recursos tecnológicos a utilizar, los criterios de evaluación y las modalidades de retroalimentación. Requiere también una gestión activa del proceso que incluya puntos de verificación regulares, retroalimentación oportuna en cada etapa y espacios de reflexión colectiva sobre el avance del proyecto y las dificultades encontradas.

8.2.3 Gamificación y aprendizaje basado en juegos digitales

La gamificación, entendida como la aplicación de elementos y mecánicas propias de los juegos a contextos educativos no lúdicos, ha ganado considerable atención en el campo de la tecnología educativa en los últimos años. En el contexto universitario, la gamificación puede tomar formas muy diversas, desde la incorporación de sistemas de puntos, insignias y tablas de clasificación en la participación del foro, hasta el diseño de actividades de aprendizaje estructuradas como juegos de roles digitales o la utilización de plataformas de gamificación específicas para actividades de repaso y verificación de comprensión.

La efectividad pedagógica de la gamificación en el contexto universitario no debe darse por sentada, pues depende en gran medida de que los elementos de juego utilizados estén alineados con los objetivos de aprendizaje y de que no desvíen la atención de los estudiantes de la dimensión cognitiva del aprendizaje hacia la competencia por recompensas externas. La gamificación más efectiva es la que utiliza las mecánicas del juego para aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes, para hacer más visible su progreso y para crear un sentido de comunidad y de desafío compartido que potencie el compromiso con el aprendizaje.

8.3 Diseño de entornos de aprendizaje digitales

8.3.1 Principios para el diseño de experiencias de aprendizaje digitales

El diseño de experiencias de aprendizaje digitales efectivas requiere la integración coherente de múltiples dimensiones, entre ellas los objetivos de aprendizaje que se persiguen, las características de los estudiantes a quienes va dirigida la experiencia, las estrategias didácticas seleccionadas, los recursos y herramientas digitales disponibles, y los instrumentos y criterios de evaluación. Cuando cualquiera de estas dimensiones se diseña de manera aislada, sin considerar su articulación con las demás, el resultado suele ser una experiencia de aprendizaje fragmentada que no logra su potencial pedagógico.

Entre los principios más relevantes para el diseño de experiencias de aprendizaje digitales se encuentran la alineación constructiva, que implica asegurarse de que los objetivos de aprendizaje, las actividades y la evaluación están coherentemente articulados; la accesibilidad, que supone diseñar las experiencias de manera que sean igualmente accesibles para estudiantes con diferentes condiciones de acceso tecnológico y diferentes necesidades de aprendizaje; y la progresión, que implica organizar las experiencias de aprendizaje de manera que cada una construya sobre las anteriores y prepare para las siguientes, generando una trayectoria de aprendizaje coherente y gradualmente más compleja.

Ejemplo en contexto: Diseño de un módulo de aprendizaje digital accesible e inclusivo

Un docente de educación especial diseña un módulo de aprendizaje digital sobre estrategias de enseñanza inclusiva para estudiantes de posgrado. Consciente de que sus estudiantes tienen condiciones de acceso tecnológico muy heterogéneas, diseña el módulo siguiendo principios de diseño universal para el aprendizaje: todos los videos incluyen subtítulos y transcripciones de texto; los materiales pueden descargarse para su uso sin conexión; las actividades ofrecen múltiples opciones de formato para que los estudiantes puedan elegir la que mejor se adapta a sus condiciones y preferencias; y la plataforma está optimizada para su uso en dispositivos móviles.

El diseño del módulo también considera la diversidad de estilos de aprendizaje: cada concepto central se presenta en al menos tres formatos diferentes, un texto explicativo, una representación visual y un ejemplo en video, de manera que los estudiantes puedan acceder al

concepto a través del formato que resulte más accesible para ellos. Esta atención al diseño universal no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que mejora la experiencia de aprendizaje de todos los participantes al reducir las barreras de acceso y aumentar la flexibilidad de la experiencia.

8.3.2 La evaluación como componente del diseño pedagógico digital

La evaluación en entornos digitales de aprendizaje tiene el potencial de ser mucho más rica, más oportuna y más formativa que la evaluación en entornos presenciales convencionales, pero solo cuando se diseña de manera integrada con el resto de la experiencia de aprendizaje y no como un elemento añadido al final del proceso. Los entornos digitales permiten recopilar de manera continua evidencias del aprendizaje de los estudiantes a través de sus interacciones con los materiales, sus contribuciones a los foros, sus respuestas a actividades de verificación y su participación en trabajos colaborativos, generando un panorama del aprendizaje mucho más completo que el que proporciona una evaluación puntual al final del periodo.

Esta evaluación continua y formativa, cuando se gestiona adecuadamente, permite al docente identificar de manera temprana las dificultades de comprensión de los estudiantes y ajustar sus estrategias de enseñanza en consecuencia, en lugar de esperar a la evaluación final para constatar que los objetivos de aprendizaje no se han alcanzado. Permite también a los propios estudiantes monitorear su propio progreso, identificar sus áreas de fortaleza y de mejora, y regular de manera más autónoma su proceso de aprendizaje.

8.3.3 Comunidades de práctica docente para la innovación pedagógica con TIC

El desarrollo de competencias para la integración pedagógica de las TIC es un proceso que no puede completarse de manera individual ni en un solo curso de capacitación. Requiere un aprendizaje continuo, situado en la práctica docente real y sostenido por comunidades de colegas que comparten los mismos desafíos y que pueden aprender unos de otros de manera colaborativa. Las comunidades de práctica docente, entendidas como grupos de profesionales que se reúnen de manera regular para reflexionar sobre su práctica, compartir experiencias y construir conocimiento pedagógico de manera colectiva, son el contexto más propicio para este tipo de aprendizaje profesional.

En los entornos digitales, las comunidades de práctica docente pueden organizarse de manera presencial, virtual o híbrida, y pueden adoptar formatos muy diversos, que van desde grupos de reflexión periódicos hasta redes de innovación pedagógica, pasando por comunidades de práctica en línea en las que los docentes comparten recursos, estrategias y reflexiones a través de plataformas colaborativas. Lo que distingue a una comunidad de práctica genuina de una simple red de intercambio de recursos es la dimensión reflexiva y colaborativa: los miembros no solo comparten lo que hacen, sino que reflexionan juntos sobre por qué lo hacen, qué aprenden de ello y cómo pueden mejorar.

Reflexiones finales

Las estrategias didácticas mediadas por TIC representan, cuando se diseñan e implementan con rigor pedagógico, una oportunidad extraordinaria para transformar la calidad y la profundidad del aprendizaje universitario. Este capítulo ha mostrado que la clave de esta transformación no reside en la sofisticación tecnológica de las herramientas utilizadas, sino en la claridad de los objetivos pedagógicos que las orientan, en la coherencia del diseño que las articula y en la reflexión crítica y continua que las evalúa y las mejora.

Para los docentes universitarios, el camino hacia una integración pedagógica efectiva de las TIC pasa necesariamente por la formación, la experimentación y la reflexión colaborativa. No existe una receta universal de integración tecnológica que funcione en todos los contextos; existen principios pedagógicos sólidos, marcos conceptuales orientadores y comunidades de práctica que pueden apoyar el desarrollo de cada docente en su propio contexto y con sus propios estudiantes. La disposición a aprender, a experimentar y a reflexionar sobre la propia práctica es, en definitiva, la competencia más importante que un docente universitario puede desarrollar en el territorio de la integración pedagógica de las TIC.

CAPÍTULO

9

Evaluación de las *Habilidades Comunicativas* **en Entornos Digitales**



Introducción

La evaluación es el componente del proceso educativo que mayor influencia ejerce sobre el comportamiento de los estudiantes y, paradójicamente, el que con mayor frecuencia se diseña de manera menos reflexiva y menos coherente con los objetivos de aprendizaje declarados. Esta paradoja, que la investigación en evaluación educativa ha documentado de manera consistente, adquiere especial relevancia en el contexto de las habilidades comunicativas digitales, que son competencias complejas y multidimensionales cuya evaluación exige instrumentos, criterios y modalidades específicos que difícilmente pueden reducirse a las formas convencionales de evaluación universitaria.

La evaluación de habilidades comunicativas en entornos digitales enfrenta desafíos que van desde la dificultad para definir con precisión qué se entiende por una comunicación digital competente, hasta la complejidad de diseñar tareas de evaluación que activen de manera auténtica las distintas dimensiones de estas habilidades, pasando por la necesidad de desarrollar criterios e instrumentos de valoración que sean al mismo tiempo rigurosos, transparentes y útiles como retroalimentación para el aprendizaje. Este capítulo aborda estos desafíos desde una perspectiva que concibe la evaluación no como un proceso externo al aprendizaje, sino como una parte integrante y constitutiva de él.

El capítulo se organiza en torno a tres grandes dimensiones. La primera aborda los fundamentos conceptuales de la evaluación de habilidades comunicativas digitales; el análisis de los principales instrumentos y modalidades de evaluación disponibles en entornos digitales; y la reflexión sobre las implicaciones de la evaluación formativa y la autoevaluación para el desarrollo de competencias comunicativas digitales autónomas y reflexivas.

9.1 Fundamentos de la evaluación de habilidades comunicativas digitales

9.1.1 ¿Qué significa evaluar la comunicación digital?

Evaluar la comunicación digital implica, en primer lugar, tener claridad sobre qué se entiende por comunicación digital competente en un contexto específico. Esta claridad no

puede darse por supuesta, dado que las habilidades comunicativas digitales son altamente contextuales y varían significativamente en función del propósito comunicativo, el género discursivo, la plataforma, la audiencia y el contenido. Una comunicación que sería evaluada como altamente competente en el contexto de un foro académico podría resultar inadecuada en el contexto de una presentación profesional, y viceversa.

Esta contextualidad de las habilidades comunicativas digitales exige que los criterios de evaluación se definan siempre en relación con las características específicas de la tarea y el contexto de comunicación, y no como estándares abstractos y universales. Una rúbrica de evaluación de la comunicación digital que pretende ser aplicable a cualquier tipo de tarea y en cualquier contexto rara vez resulta útil para orientar el aprendizaje, pues no proporciona la información específica que los estudiantes necesitan para mejorar su desempeño en la situación concreta que están enfrentando.

En segundo lugar, evaluar la comunicación digital implica reconocer que esta es un proceso y no solo un producto. La competencia comunicativa digital no se manifiesta únicamente en el producto final de una tarea, sino también en el proceso a través del cual ese producto se elabora, es decir, en cómo el estudiante planifica su comunicación, cómo gestiona las herramientas disponibles, cómo responde a la retroalimentación recibida y cómo reflexiona sobre su propio desempeño comunicativo. Una evaluación que se centra exclusivamente en el producto final pierde información valiosa sobre el proceso de desarrollo de la competencia y ofrece retroalimentación menos útil para la mejora.

Ejemplo en contexto: Evaluación del proceso y el producto en una tarea de comunicación digital

Un docente de periodismo digital evalúa la producción de una crónica multimedia con un enfoque que considera tanto el proceso como el producto. El proceso se evalúa a través de tres entregas parciales: un plan de investigación y estructura narrativa inicial, un borrador con los principales elementos multimedia incorporados y una reflexión escrita sobre las decisiones tomadas a lo largo del proceso. El producto final es evaluado con una rúbrica que considera la calidad del contenido periodístico, la adecuación del lenguaje al género, la pertinencia y calidad de los recursos multimedia incorporados, y la claridad de la estructura narrativa.

Esta doble evaluación del proceso y el producto tiene dos ventajas complementarias: permite al docente proporcionar retroalimentación en tres momentos del proceso, cuando aún es posible incorporarla para mejorar el producto final; y permite a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso de trabajo, identificar en qué etapas encuentran más dificultades y desarrollar

estrategias para gestionar mejor las tareas comunicativas futuras. El resultado, al final del semestre, es un nivel de calidad de los productos finales significativamente superior al que se lograba cuando solo se evaluaba el producto terminado.

9.1.2 Evaluación auténtica de habilidades comunicativas digitales

El concepto de evaluación auténtica, que propone diseñar tareas de evaluación que repliquen de manera significativa las situaciones comunicativas reales en las que los estudiantes necesitarán aplicar sus competencias, es especialmente relevante en el caso de las habilidades comunicativas digitales. Evaluar la comunicación digital a través de un examen escrito sobre teorías de la comunicación o de un test de opciones múltiples sobre las funciones de un programa de presentación no evalúa la competencia comunicativa digital; evalúa el conocimiento declarativo sobre la comunicación digital, que es condición necesaria pero no suficiente para el desempeño competente.

Las tareas de evaluación auténtica de habilidades comunicativas digitales deben reunir al menos tres condiciones. En primer lugar, deben requerir la realización de acciones comunicativas reales en entornos digitales genuinos, no simulados; en segundo lugar, deben presentar un nivel de complejidad y de ambigüedad comparable al de las situaciones comunicativas reales que los estudiantes enfrentarán en su vida profesional; y en tercer lugar, deben tener una audiencia real que otorgue sentido comunicativo genuino a la tarea, más allá de la mera satisfacción del requisito de evaluación.

9.1.3 Los criterios de evaluación como herramienta pedagógica

Los criterios de evaluación no son simplemente los parámetros con los que el docente juzgará el desempeño de los estudiantes; son, cuando se diseñan y se comunican de manera efectiva, una herramienta pedagógica de primer orden que orienta el proceso de aprendizaje y hace explícito qué significa comunicarse bien en un contexto específico. Los estudiantes que conocen de antemano los criterios con los que serán evaluados su comunicación digital pueden orientar su proceso de preparación de manera más eficaz, autoevaluar su propio desempeño antes de la evaluación final y comprender de manera más precisa el sentido de la retroalimentación que reciben.

El diseño de criterios de evaluación claros y transparentes para las habilidades comunicativas digitales no es una tarea trivial. Requiere que el docente haya reflexionado cuidadosamente sobre qué dimensiones de la competencia comunicativa son más relevantes para cada tarea específica, que haya formulado cada criterio de manera observable y medible, que haya definido distintos niveles de desempeño que permitan discriminar con precisión entre distintos grados de competencia, y que haya verificado que los criterios son comprensibles para los estudiantes sin necesidad de una explicación exhaustiva.

9.2 Instrumentos de evaluación en entornos digitales

9.2.1 Rúbricas para la evaluación de habilidades comunicativas digitales

Las rúbricas analíticas son el instrumento de evaluación más ampliamente utilizado y más efectivo para la valoración de habilidades comunicativas complejas en entornos digitales. Una rúbrica analítica describe, para cada criterio de evaluación, los distintos niveles de desempeño posibles de manera específica y observable, lo que la convierte en un instrumento de evaluación más preciso y más útil que una rúbrica holística que solo proporciona una valoración global del desempeño.

Para la evaluación de habilidades comunicativas digitales, una rúbrica eficaz debe considerar al menos cuatro dimensiones, a saber, la dimensión del contenido y el rigor académico, que evalúa la profundidad y la precisión de la información comunicada; la dimensión de la competencia comunicativa, que evalúa la adecuación del registro, la estructura y el estilo al género y al contexto; la dimensión digital y multimodal, que evalúa la pertinencia y la calidad del uso de los recursos digitales y multimodales; y la dimensión ética y de integridad, que evalúa el respeto por los derechos de autoría, la honestidad en el uso de fuentes y la responsabilidad en la difusión de información.

Ejemplo en contexto: Diseño participativo de una rúbrica de comunicación digital

Una docente de comunicación organizacional decide involucrar a sus estudiantes en el diseño de la rúbrica de evaluación de su trabajo final, una presentación multimedia sobre una propuesta de comunicación interna para una organización real. En la primera sesión dedicada al tema, comparte con los estudiantes tres ejemplos de presentaciones de años anteriores con distintos niveles de calidad y les pide que identifiquen, en grupos, qué criterios distinguen a las mejores presentaciones de las más débiles.

Las respuestas de los estudiantes revelan que son capaces de identificar con considerable precisión las dimensiones relevantes de la calidad comunicativa cuando se enfrentan a ejemplos concretos: mencionan la claridad del argumento, la coherencia entre el discurso oral y el soporte visual, la calidad de los datos presentados, la adecuación del tono al contexto profesional y la originalidad de la propuesta. La docente integra estas observaciones en una rúbrica que, al haber sido construida con la participación de los propios estudiantes, resulta más comprensible, más legítima y más útil como herramienta de orientación del proceso de preparación de la presentación.

9.2.2 El portafolio digital como instrumento de evaluación longitudinal

El portafolio digital es un instrumento de evaluación especialmente adecuado para documentar y valorar el desarrollo de habilidades comunicativas a lo largo del tiempo. A diferencia de las evaluaciones puntuales que capturan el desempeño del estudiante en un momento específico, el portafolio digital acumula evidencias del aprendizaje a lo largo de un periodo extendido, mostrando no solo el nivel de competencia alcanzado en un momento dado, sino también la trayectoria de desarrollo y la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Un portafolio digital de habilidades comunicativas puede incluir muestras de los distintos tipos de comunicación producidos durante el curso, reflexiones del propio estudiante sobre sus fortalezas y áreas de mejora como comunicador, evidencias de la respuesta a la retroalimentación recibida, y proyecciones sobre los objetivos de desarrollo comunicativo para el futuro. Esta riqueza de evidencias permite al docente realizar valoraciones mucho más fundamentadas y más útiles que las que proporcionan las evaluaciones de producto único, y proporciona al estudiante un registro tangible de su propio desarrollo que puede usar en contextos profesionales.

9.2.3 La evaluación entre pares y la coevaluación en entornos digitales

La evaluación entre pares y la coevaluación son modalidades de evaluación que tienen un doble valor pedagógico en el contexto de las habilidades comunicativas digitales: en primer lugar, obligan a los estudiantes a adoptar la perspectiva del evaluador, lo que desarrolla su capacidad de análisis crítico y de aplicación de criterios de evaluación; en segundo lugar, les exponen a la diversidad de enfoques y soluciones que sus compañeros adoptan ante las mismas tareas comunicativas, enriqueciendo su comprensión de las múltiples maneras en que una comunicación puede ser efectiva.

Para que la evaluación entre pares resulte pedagógicamente efectiva, sin embargo, los estudiantes necesitan formación específica en el arte de evaluar con rigor y con respeto. Una evaluación entre pares que no está bien estructurada puede generar comentarios superficiales, sesgos de amistad o de competencia, y retroalimentación poco útil o incluso desmotivadora. El docente debe diseñar el proceso de evaluación entre pares con el mismo cuidado con que diseña cualquier otra actividad de aprendizaje, proporcionando criterios claros, modelando el proceso con ejemplos y supervisando la calidad de las evaluaciones producidas.

9.3 Evaluación formativa y desarrollo de la autonomía comunicativa

9.3.1 La retroalimentación formativa en entornos digitales

La retroalimentación formativa, entendida como la información que se proporciona a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de orientar y mejorar su desempeño, es uno de los factores que mayor impacto tiene sobre la calidad del aprendizaje. En los entornos digitales, la retroalimentación puede ser más oportuna, más específica y más accesible que en los entornos presenciales, por ejemplo a través de los comentarios en documentos compartidos, los audios de retroalimentación personalizados y las anotaciones en video sobre producciones multimedia son formas de retroalimentación que los entornos digitales hacen posibles y que tienen ventajas específicas sobre la retroalimentación escrita convencional.

Sin embargo, la abundancia de posibilidades tecnológicas para la retroalimentación no garantiza por sí sola su efectividad pedagógica. Una retroalimentación efectiva debe ser oportuna, es decir, llegar en el momento en que el estudiante todavía puede incorporarla para mejorar su desempeño; específica, es decir, referida a aspectos concretos del desempeño y no a valoraciones globales; orientada a la mejora, es decir, indicando no solo qué está mal sino cómo podría hacerse mejor; y comprensible, es decir, formulada en términos que el estudiante pueda entender y aplicar.

Ejemplo en contexto: Retroalimentación en audio sobre producciones escritas digitales

Un docente de metodología de la investigación adopta la práctica de proporcionar retroalimentación sobre los trabajos escritos de sus estudiantes en formato de audio, en lugar de comentarios escritos en el margen del documento. Para cada trabajo, graba un audio de entre tres y cinco minutos en el que comenta de manera conversacional los aspectos más relevantes del desempeño del estudiante: lo que está bien logrado y por qué, lo que necesita mejora y cómo podría abordarse, y las preguntas que le gustaría que el estudiante se hiciera al revisar su trabajo.

Los estudiantes valoran esta modalidad de retroalimentación de manera muy positiva: sienten que el docente les habla directamente a ellos, que comprenden mejor el sentido de cada comentario cuando lo escuchan en el tono y el ritmo natural del habla, y que la retroalimentación en audio transmite un nivel de cercanía y de interés en su trabajo que los comentarios escritos no logran con la misma intensidad. El docente, por su parte, constata que los audios le permiten proporcionar retroalimentación más rica y más matizada en menos tiempo que los comentarios escritos, y que los estudiantes incorporan las observaciones con mayor frecuencia y mayor precisión en las versiones revisadas de sus trabajos.

9.3.2 La autoevaluación como práctica de desarrollo metacognitivo

La autoevaluación, entendida como la capacidad del estudiante para valorar de manera reflexiva y crítica su propio desempeño comunicativo, es una de las competencias metacognitivas más valiosas que la formación universitaria puede cultivar. Un comunicador que es capaz de evaluar con precisión sus propias fortalezas y áreas de mejora, de identificar los recursos que necesita para desarrollarse y de regular de manera autónoma su proceso de aprendizaje es un comunicador que no depende permanentemente de la evaluación externa para mejorar.

El desarrollo de la autoevaluación como competencia requiere, sin embargo, un proceso pedagógico explícito. Los estudiantes que no han tenido oportunidades sistemáticas de practicar la autoevaluación tienden a realizarla de manera superficial e inexacta, sobrevalorando o subestimando su propio desempeño de maneras que no les resultan útiles para la mejora. Para desarrollar la autoevaluación como competencia genuina, los docentes deben proporcionar criterios claros, modelar el proceso de autoevaluación con ejemplos, ofrecer oportunidades regulares de práctica y proporcionar retroalimentación sobre la calidad de las autoevaluaciones realizadas.

9.3.3 Hacia una cultura de evaluación formativa en la universidad digital

La transformación de la evaluación universitaria en entornos digitales de una práctica predominantemente sumativa y terminal a una práctica formativa, continua y orientada al desarrollo de la autonomía del estudiante, es uno de los cambios pedagógicos más relevantes y más desafiantes que la educación superior contemporánea enfrenta. Este cambio no se produce de manera espontánea como resultado de la incorporación de tecnología; requiere una transformación cultural profunda que afecta a las concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación que comparten docentes, estudiantes e instituciones.

Los docentes universitarios que asumen este desafío deben estar dispuestos a repensar su rol en el proceso de evaluación, pasando de ser los únicos árbitros del desempeño de sus estudiantes a convertirse en diseñadores de procesos de evaluación en los que los propios estudiantes tienen un papel activo como evaluadores de sí mismos y de sus pares. Deben estar dispuestos también a invertir el tiempo necesario para diseñar instrumentos de evaluación de calidad, para proporcionar retroalimentación específica y oportuna, y para reflexionar de manera continua sobre la coherencia entre sus objetivos de aprendizaje, sus estrategias de enseñanza y sus prácticas de evaluación.

Reflexiones finales

La evaluación de habilidades comunicativas en entornos digitales es un campo en construcción que demanda tanto rigor conceptual como creatividad pedagógica. Este capítulo ha mostrado que los principales desafíos de este campo no son de naturaleza tecnológica, sino pedagógica: se trata de definir con precisión qué competencias se quieren desarrollar, de diseñar tareas auténticas que las activen de manera genuina, de formular criterios de valoración que sean al mismo tiempo rigurosos y útiles para el aprendizaje, y de construir procesos de retroalimentación que desarrollen en los estudiantes la capacidad de evaluar y mejorar de manera autónoma su propio desempeño comunicativo.

Para los docentes universitarios, asumir estos desafíos significa comprometerse con una concepción de la evaluación como parte integrante del proceso de aprendizaje y no como su conclusión. Significa también desarrollar las competencias específicas necesarias para diseñar rúbricas eficaces, gestionar procesos de evaluación entre pares, proporcionar retroalimentación de calidad en entornos digitales y cultivar en sus estudiantes la metacognición comunicativa que les permita seguir desarrollándose como comunicadores a lo largo de toda su vida profesional.

CAPÍTULO

10

Ética, Ciudadanía Digital *y Uso Responsable* **de la Información**



Introducción

A lo largo de los nueve capítulos anteriores, este libro ha examinado las múltiples dimensiones del lenguaje y la comunicación en la era digital desde perspectivas que van de lo conceptual a lo estratégico, de lo teórico a lo pedagógico. En este capítulo final, el enfoque se desplaza hacia una dimensión que atraviesa todas las anteriores y les otorga su sentido más profundo, a saber, la dimensión ética de la comunicación digital y de la participación en la cultura digital como acto de ciudadanía responsable.

La ética de la comunicación digital no es un conjunto de reglas que se aplican desde fuera a las prácticas comunicativas; es una dimensión constitutiva de cualquier acto comunicativo que involucra la relación con otros seres humanos, el uso de información que puede afectar a individuos y comunidades, y la participación en ecosistemas informacionales que moldean colectivamente la percepción de la realidad y las posibilidades de la vida democrática. En este sentido, la formación ética en comunicación digital no puede reducirse a un módulo específico del currículo universitario; debe impregnar de manera transversal toda la experiencia formativa.

Este capítulo cierra el libro examinando tres grandes dimensiones de la ética y la ciudadanía digital en el contexto universitario. El primero aborda los fundamentos conceptuales de la ética en los entornos digitales de comunicación; los principales desafíos éticos que plantea el uso de la información en los entornos digitales contemporáneos; y las estrategias pedagógicas para la formación de ciudadanos digitales responsables, críticos y comprometidos en la universidad.

10.1 Fundamentos de la ética en los entornos digitales de comunicación

10.1.1 La ética comunicativa en la era digital: continuidades y transformaciones

La reflexión ética sobre la comunicación tiene una larga historia en la filosofía moral y en los estudios de la comunicación. Los principios fundamentales de la ética comunicativa, como el respeto a la dignidad de las personas, la honestidad en el manejo de la información,

la responsabilidad ante las consecuencias de los actos comunicativos y el compromiso con la búsqueda compartida de la verdad, no son invenciones de la era digital; son valores que han orientado la reflexión ética sobre la comunicación mucho antes de la aparición de internet. Sin embargo, los entornos digitales han transformado de manera significativa las condiciones en que estos principios deben aplicarse, creando situaciones nuevas que la ética comunicativa tradicional no había anticipado.

La velocidad y la escala de la comunicación digital son quizás los factores que más radicalmente han transformado las condiciones éticas de la comunicación. Un mensaje publicado en una red social puede alcanzar millones de personas en cuestión de minutos, con consecuencias que su autor no puede prever ni controlar. La distancia entre el acto comunicativo y sus efectos reales sobre personas concretas, mediada por la pantalla y por la despersonalización de los entornos digitales, puede hacer que los comunicadores digitales actúen de manera menos reflexiva y menos responsable de lo que actuarían en contextos de comunicación cara a cara.

La anonimidad o el seudoanonimato que permiten muchos entornos digitales añade una dimensión adicional de complejidad ética, dado que la posibilidad de comunicarse sin asumir públicamente la responsabilidad de los propios actos comunicativos puede desafiar los mecanismos de autorregulación moral que funcionan en la comunicación cara a cara. Sin embargo, la anonimidad digital también puede servir a propósitos éticos legítimos, como la protección de denunciantes, la participación política en contextos de censura o la comunicación de personas en situación de vulnerabilidad que necesitan expresarse sin exponer su identidad.

Ejemplo en contexto: El efecto desinhibidor de la pantalla y sus consecuencias éticas

Una docente de ética de la comunicación propone a sus estudiantes el siguiente ejercicio de reflexión: pedirles que recuerden y describan, de manera anónima, una situación en la que hayan dicho o publicado algo en un entorno digital que no habrían dicho en una conversación cara a cara. Las respuestas, compartidas y analizadas colectivamente sin identificar a sus autores, revelan un patrón consistente: en los entornos digitales, los estudiantes tienden a ser más directos en la expresión de críticas o desacuerdos, más propensos a compartir información sin verificar su veracidad, y más inclinados a usar un lenguaje que considerarían inapropiado en contextos presenciales.

Este ejercicio, que la docente denomina mapa de la desinhibición digital, sirve como punto de partida para una discusión sobre las razones psicológicas y sociales de este fenómeno y sobre sus implicaciones éticas. La discusión no pretende moralizar sobre el comportamiento de los estudiantes, sino desarrollar en ellos una conciencia más clara de los mecanismos que operan en su comunicación digital y de las responsabilidades que conllevan.

10.1.2 Privacidad, vigilancia y derechos en los entornos digitales

La privacidad es uno de los derechos fundamentales más desafiados por los entornos digitales contemporáneos. La cantidad de datos personales que los usuarios generan de manera continua al interactuar con plataformas digitales, al utilizar aplicaciones en sus dispositivos móviles o al navegar por internet, y la manera en que esos datos son recopilados, almacenados, analizados y frecuentemente comercializados por las empresas tecnológicas, plantean interrogantes éticos de primera magnitud sobre los límites del control que cada persona puede ejercer sobre su propia información personal.

Para los docentes universitarios, la formación en privacidad digital implica enseñar a los estudiantes a comprender qué datos generan con sus actividades digitales, qué usos hacen de esos datos las plataformas que utilizan, y qué herramientas y estrategias tienen a su disposición para proteger su privacidad en la medida en que los sistemas actuales lo permiten. Implica también reflexionar sobre la dimensión colectiva de la privacidad, puesto que las decisiones individuales sobre el uso de la tecnología tienen efectos que van más allá de la persona que las toma y afectan a las comunidades y a los sistemas sociales en los que esa persona está integrada.

La vigilancia digital, entendida como la recopilación y el análisis sistemático de datos sobre el comportamiento de los usuarios con fines comerciales, gubernamentales o de seguridad, plantea desafíos éticos adicionales que la educación universitaria no puede ignorar. La intersección entre la vigilancia digital, el control social y las dinámicas de poder que caracteriza a los ecosistemas digitales contemporáneos exige una mirada crítica que va más allá de la simple gestión individual de la privacidad y que cuestiona las estructuras sistémicas que hacen posible y rentable la vigilancia masiva.

10.1.3 Derechos de autor, propiedad intelectual y acceso al conocimiento

Los derechos de autor y la propiedad intelectual son dimensiones de la ética de la comunicación digital que tienen implicaciones directas para la práctica académica universitaria. El marco legal vigente en materia de propiedad intelectual fue diseñado en una época en que la copia y la distribución de contenidos tenían costos significativos; en los entornos digitales, donde copiar y distribuir contenidos no tiene prácticamente ningún costo, las tensiones entre los derechos de los creadores y el acceso libre al conocimiento se han intensificado de manera considerable.

El movimiento de acceso abierto al conocimiento científico, que defiende que los resultados de la investigación financiada con fondos públicos deben estar disponibles de manera libre y gratuita para cualquier persona, es una de las expresiones más significativas de esta tensión en el contexto académico. Para los docentes universitarios, familiarizarse con los distintos modelos de acceso abierto, con las licencias Creative Commons y con los repositorios institucionales y temáticos de acceso libre forma parte de la formación en ciudadanía académica digital y de la responsabilidad ética ante el conocimiento.

10.2 Desafíos éticos del uso de la información en entornos digitales

10.2.1 La responsabilidad ante la información: verificación y difusión

Uno de los principios éticos fundamentales del periodismo, la responsabilidad de verificar la información antes de difundirla, ha adquirido una relevancia que trasciende el campo profesional del periodismo para convertirse en una responsabilidad ética de cualquier persona que participe activamente en los ecosistemas informativos digitales. En un entorno en que cada usuario de redes sociales es un potencial difusor de información con alcance masivo, la distinción entre el ciudadano informado y el ciudadano responsable exige la incorporación del hábito de la verificación antes de la compartición.

La responsabilidad ante la información en los entornos digitales incluye también la responsabilidad de reconocer los propios sesgos y las propias limitaciones como receptor

y evaluador de información. Los sesgos cognitivos que afectan a la evaluación de la información, como el sesgo de confirmación, que lleva a aceptar más fácilmente la información que confirma las propias creencias previas, o el efecto de verdad ilusoria, que hace que la información repetida con frecuencia parezca más verdadera independientemente de su veracidad, operan de manera especialmente intensa en los entornos digitales, donde la arquitectura algorítmica de las plataformas tiende a reforzarlos.

Ejemplo en contexto: Dilemas éticos en la difusión de información en redes sociales

Un docente de ética digital presenta a sus estudiantes el siguiente dilema: imaginad que recibís en vuestro grupo de WhatsApp familiar un mensaje que afirma que un medicamento de uso común causa graves efectos secundarios, acompañado de un video que parece mostrar a un médico confirmando esta afirmación. El mensaje incluye la petición urgente de compartirlo con todos vuestros contactos para protegerlos. ¿Qué hacéis?

La discusión que sigue revela la complejidad ética de esta situación cotidiana: los estudiantes identifican la tensión entre el deseo de proteger a sus seres queridos, que los impulsa a compartir de inmediato, y la responsabilidad de verificar la información antes de difundirla, que exige invertir tiempo y esfuerzo en la verificación. Identifican también la dificultad práctica de verificar información técnica especializada sin acceso a conocimiento médico experto, y la presión social que genera el formato de mensaje viral, que está diseñado para activar la urgencia y inhibir la reflexión. Este análisis de un dilema real y cercano resulta mucho más efectivo para el desarrollo de la conciencia ética digital que la presentación abstracta de principios éticos.

10.2.2 Discurso de odio, discriminación y violencia digital

El discurso de odio en los entornos digitales, entendido como la comunicación que promueve la discriminación, la hostilidad o la violencia contra personas o grupos en razón de características como su origen étnico, su género, su orientación sexual, su religión o su condición de discapacidad, es uno de los fenómenos más preocupantes de la comunicación digital contemporánea. La facilidad con que este tipo de discurso se produce y se difunde en los entornos digitales, amplificada por los mecanismos de viralización y por el efecto desinhibidor de la comunicación mediada por pantalla, plantea desafíos éticos, jurídicos y pedagógicos de gran envergadura.

Para los docentes universitarios, abordar el discurso de odio digital en el contexto de la formación en comunicación implica al menos tres dimensiones complementarias, a saber,

la formación conceptual, que permite a los estudiantes identificar y analizar críticamente las distintas formas que adopta el discurso de odio en los entornos digitales; la formación ética, que desarrolla en los estudiantes una comprensión profunda de los daños que el discurso de odio causa a las personas y a las comunidades, y un compromiso activo con la dignidad humana como valor irrenunciable; y la formación en acción, que equipa a los estudiantes con herramientas y estrategias concretas para responder al discurso de odio cuando lo encuentran en los entornos digitales, ya sea como testigos o como personas directamente afectadas.

10.2.3 Inteligencia artificial, automatización y responsabilidad ética

La incorporación creciente de sistemas de inteligencia artificial en los procesos de producción, circulación y filtrado de información digital plantea nuevas dimensiones de responsabilidad ética que la educación universitaria debe abordar de manera explícita y rigurosa. Los algoritmos que determinan qué contenidos ven los usuarios en las plataformas digitales, los sistemas de reconocimiento facial que identifican personas en espacios públicos, las herramientas de inteligencia artificial generativa que producen textos, imágenes y videos de alta calidad a partir de instrucciones en lenguaje natural, y los sistemas de recomendación que moldean las decisiones de consumo, de voto o de comportamiento de millones de personas son tecnologías que tienen implicaciones éticas de enorme alcance.

La formación en ética de la inteligencia artificial en el contexto universitario no puede limitarse a los estudiantes de carreras tecnológicas; es una dimensión de la ciudadanía digital que resulta relevante para todas las disciplinas. Comprender, aunque sea en términos generales, cómo funcionan los sistemas de inteligencia artificial, qué tipos de sesgos pueden incorporar y reproducir, qué consecuencias tienen sobre la privacidad, la autonomía y la equidad, y qué marcos éticos y legales existen para regularlos es parte de la formación que la universidad tiene la responsabilidad de ofrecer a todos sus estudiantes.

10.3 Formación de ciudadanos digitales responsables en la universidad

10.3.1 El concepto de ciudadanía digital y su dimensión pedagógica

El concepto de ciudadanía digital ha evolucionado considerablemente desde sus formulaciones iniciales, que tendían a reducirlo al uso seguro y responsable de internet. Las conceptualizaciones más recientes entienden la ciudadanía digital de manera mucho más amplia y más exigente: como la capacidad de participar de manera activa, crítica, reflexiva y éticamente comprometida en la cultura digital, ejerciendo los propios derechos digitales y asumiendo las propias responsabilidades como miembro de comunidades digitales y como actor en ecosistemas informativos que tienen consecuencias reales sobre la vida de personas y comunidades.

Desde esta perspectiva más amplia, la ciudadanía digital no es simplemente una competencia técnica ni un conjunto de normas de comportamiento en línea; es una dimensión de la ciudadanía en sentido pleno, que implica el compromiso con valores como la verdad, la justicia, la inclusión y la dignidad humana, y la disposición a actuar en consecuencia en todos los espacios en que se participa, incluidos los entornos digitales. Para los docentes universitarios, esto significa que la formación en ciudadanía digital no puede separarse de la formación ética y cívica más amplia que la universidad tiene la responsabilidad de ofrecer.

Ejemplo en contexto: Proyecto de ciudadanía digital: acción comunicativa en la comunidad

Un grupo de estudiantes de comunicación social, como parte de su asignatura de ética y comunicación digital, diseña y ejecuta un proyecto de ciudadanía digital en su comunidad local. El proyecto consiste en la creación de una serie de talleres para adultos mayores sobre el reconocimiento y la gestión de la desinformación en aplicaciones de mensajería instantánea, un fenómeno que afecta de manera especialmente intensa a este grupo poblacional y que tiene consecuencias reales sobre sus decisiones de salud, sus relaciones familiares y su participación cívica.

El diseño de los talleres obliga a los estudiantes a traducir conceptos complejos sobre los mecanismos de la desinformación digital a un lenguaje accesible para personas con poca familiaridad con los entornos digitales, a desarrollar empatía con las dificultades específicas de

este grupo poblacional ante los ecosistemas informativos digitales, y a asumir una responsabilidad real ante los participantes de los talleres que va más allá de la satisfacción de un requisito académico. Esta experiencia de acción comunicativa en la comunidad desarrolla en los estudiantes dimensiones de la ciudadanía digital que ninguna clase magistral podría activar de manera equivalente.

10.3.2 Estrategias pedagógicas para la formación ética en comunicación digital

La formación ética en comunicación digital requiere estrategias pedagógicas específicas que vayan más allá de la transmisión de principios normativos o de la descripción de comportamientos correctos e incorrectos en los entornos digitales. La ética no se enseña principalmente a través de reglas; se cultiva a través de la práctica reflexiva, del análisis de situaciones concretas, del diálogo sobre dilemas reales y del desarrollo de una sensibilidad moral ante las consecuencias de los propios actos comunicativos sobre otras personas.

El análisis de casos, el debate de dilemas éticos reales, la simulación de situaciones de toma de decisión en contextos de incertidumbre y la reflexión sobre la propia experiencia digital son estrategias pedagógicas que han demostrado ser especialmente efectivas para el desarrollo de la conciencia ética en comunicación digital. Estas estrategias comparten una característica común, pues sitúan a los estudiantes ante la complejidad y la ambigüedad de las situaciones éticas reales, en lugar de presentarles dilemas artificialmente simplificados con respuestas correctas predefinidas.

La formación ética en comunicación digital también debe incluir el desarrollo de la capacidad de reconocer y de resistir las presiones sociales que en los entornos digitales pueden llevar a los usuarios a actuar de manera menos reflexiva y menos responsable de lo que lo harían en ausencia de esas presiones, como la urgencia de las notificaciones, la presión del grupo para compartir contenidos virales, el efecto desinhibidor de la anonimidad o del pseudoanonimato, y la lógica de las plataformas que incentiva el engagement emocional sobre la reflexión crítica.

10.3.3 El docente universitario como modelo de ciudadanía digital

Una de las dimensiones más importantes y más frecuentemente subestimadas de la formación en ciudadanía digital en el contexto universitario es el papel del docente como modelo de las prácticas éticas que enseña. Los estudiantes aprenden de la comunicación digital de sus docentes no solo de lo que estos dicen sobre cómo comunicarse de manera ética en los entornos digitales, sino de cómo los propios docentes se comunican en esos entornos, es decir, de cómo gestionan su presencia digital, cómo responden a los comentarios en las plataformas académicas, cómo atribuyen las fuentes que utilizan, cómo tratan la información personal de sus estudiantes y cómo participan en los debates públicos en línea.

Un docente que predica la verificación de la información pero comparte contenidos sin verificar en sus redes sociales; que exige a sus estudiantes respetar los derechos de autoría pero usa imágenes sin atribución en sus presentaciones; o que habla sobre la importancia del respeto en la comunicación digital pero responde de manera despectiva a los comentarios críticos en los foros académicos, envía a sus estudiantes mensajes contradictorios que minan la credibilidad de la formación ética que pretende ofrecer. El alineamiento entre el discurso y la práctica es, en el campo de la ética, una condición indispensable de la autoridad pedagógica.

Reflexiones finales del capítulo y del libro

Este décimo capítulo ha examinado la ética, la ciudadanía digital y el uso responsable de la información como la dimensión que da sentido más profundo a todas las competencias comunicativas digitales desarrolladas a lo largo del libro. Las habilidades técnicas de comunicación digital, las estrategias de lectura y escritura en entornos digitales, las competencias de producción multimedia y las estrategias didácticas mediadas por TIC solo adquieren su plena dimensión formativa cuando están orientadas por un compromiso ético con la verdad, la justicia, la dignidad humana y la responsabilidad ante las consecuencias de los propios actos comunicativos.

Al cerrar este libro, es pertinente regresar a la pregunta que lo motivó, a saber, qué significa comunicarse bien en la era digital. La respuesta que el libro ha ido construyendo a lo largo de sus diez capítulos es que comunicarse bien en la era digital significa mucho más que manejar con destreza las herramientas tecnológicas disponibles; significa leer críticamente los entornos digitales, escribir y hablar con rigor y con claridad, producir contenidos que contribuyan genuinamente al conocimiento y al diálogo, evaluar de manera reflexiva la propia competencia comunicativa, y participar en la cultura digital como ciudadano comprometido con los valores que hacen posible la vida en común.

Para los docentes universitarios, esta comprensión de la comunicación digital como práctica ética y ciudadana implica una responsabilidad pedagógica que va más allá de la enseñanza de contenidos y de técnicas, pues implica el compromiso con la formación de personas capaces de habitar los entornos digitales con inteligencia, con creatividad y con responsabilidad. Es una responsabilidad exigente, pero también una oportunidad extraordinaria de contribuir, desde la práctica educativa cotidiana, a la construcción de una cultura digital más justa, más veraz y más humana.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez, G. (2020). Escritura académica digital en educación superior: desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2), 45–62.
- Aparici, R. (Coord.). (2010). *Conectados en el ciberespacio*. UNED.
- Área Moreira, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 39–52.
- Area Moreira, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46–74.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (2.a ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1979).
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D., y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53–71.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., y Leu, D. J. (Eds.). (2014). *Manual de investigación sobre nuevas literacidades*. Morata.

- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377–400.
- Coll, C., y Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Morata.
- Colomina, R., y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 415–435). Alianza.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423–438.
- Flipped Learning Network. (2014). Definición de aprendizaje invertido.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto* (Vol. 1, pp. 73–110). Lectura y Vida.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Garrison, D. R., y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Octaedro.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Gutiérrez Martín, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31–39.
- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa* (pp. 27–47). Edelsa.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. Paidós.
- Kress, G. (2010). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Lomas, C. (2018). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Octaedro.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.

- Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Paidós.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65–80.
- Monereo, C. (Coord.). (2005). Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Graó.
- Monereo, C. (Coord.). (2009). PISA como excusa. Graó.
- Morales, O. A. (2004). Estudio exploratorio sobre el discurso del docente universitario en clases de lenguaje y comunicación. *Educere*, 8(27), 427–436.
- Navarro, F. (Coord.). (2014). Manual de escritura para carreras de humanidades. UBA.
- Ong, W. J. (1987). Oralidad y escritura. Fondo de Cultura Económica.
- Parodi, G. (2010). Saber leer. Aguilar.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico.
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas. *Comunicar*, 16(31), 15–25.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Santillana.
- Prensky, M. (2011). Enseñanza de nativos digitales. Ediciones SM.
- Ramírez Martinell, A., y Casillas Alvarado, M. A. (Coords.). (2014). Háblame de TIC: tecnología digital en la educación superior. Editorial Brujas.
- Rheingold, H. (2004). Multitudes inteligentes. Gedisa.
- Romero Oliva, M. F. (Coord.). (2019). Retos para la enseñanza de la lengua y la literatura en la era digital. Octaedro.
- Salmon, G. (2004). E-actividades. Editorial UOC.
- Sanmartí, N. (2007). Diez claves para aprender a aprender. Graó.
- Saussure, F. de (1945). Curso de lingüística general (24.a ed.). Losada.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2016). *Análisis crítico del discurso* (2.a ed.). Anthropos.

Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0*. Ariel.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2.a ed.). Narcea.

Lenguaje y Comunicación con Integración de Herramientas Digitales

para el Desarrollo de Habilidades Comunicativas

Síntesis

Esta obra constituye una guía académica integral para docentes universitarios que buscan articular los fundamentos del lenguaje y la comunicación con las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales en los entornos educativos contemporáneos. A través de diez capítulos cuidadosamente estructurados, el autor aborda desde las competencias comunicativas digitales hasta la ética y la ciudadanía en la era digital, pasando por la lectura y escritura en plataformas digitales, la producción de textos académicos, las narrativas multimedia y las estrategias didácticas mediadas por tecnologías de la información y la comunicación. Cada capítulo integra marcos teóricos actualizados, ejemplos contextualizados en la realidad educativa latinoamericana y orientaciones prácticas para el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por herramientas digitales.

Objetivo de la obra

Fortalecer las competencias comunicativas digitales de los docentes universitarios, proporcionando herramientas conceptuales y metodológicas para integrar de manera crítica y reflexiva las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Dirigido a

- Docentes universitarios
- Investigadores en educación
- Estudiantes universitarios

Contenido del libro

- 01 Fundamentos del Lenguaje y la Comunicación en la Era Digital
- 02 Competencias Comunicativas en Entornos Digitales de Aprendizaje
- 03 Alfabetización Digital y Desarrollo del Pensamiento Crítico
- 04 Lectura y Escritura en Plataformas Digitales
- 05 Producción de Textos Académicos con Herramientas Digitales
- 06 Comunicación Oral y Presentaciones Digitales Efectivas
- 07 Narrativas Digitales y Creación de Contenidos Multimedia
- 08 Estrategias Didácticas Mediadas por TIC
- 09 Evaluación de Habilidades Comunicativas en Entornos Digitales
- 10 Ética, Ciudadanía Digital y Uso Responsable de la Información



EDUINCA

EDITORIAL DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN
Y CULTURA ACADÉMICA

<https://investigacionycultura.com/index.php/editorial-eduinca>

rinvestigacionycultura@gmail.com

ISBN: 978-9907-9519-7-4



9 789907 951974